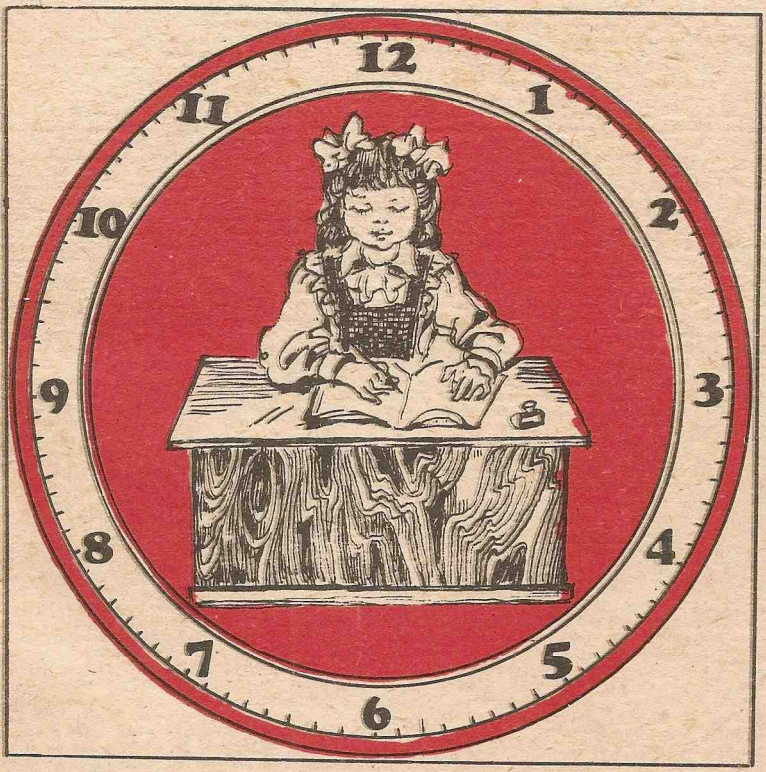
STIINTA PENTRU TOȚI
297

AURELIA COAȘAN
ANTON VASILESCU

Adaptarea școlară



Colecția „Știința pentru toți"

Seria „Cunoștințe despre om și societate"

CA/hh

Constanța
15 05 989
Lia și Sorin

COLECȚIA „ȘTIINȚA PENTRU TOȚI"
Apare sub egida
CONSILIULUI NAȚIONAL AL
FRONTULUI DEMOCRAȚIEI ȘI UNITĂȚII SOCIALISTE

AURELIA COAȘAN • ANTON VASILESCU

Adaptarea școlară

EDITURA ȘTIINȚIFICĂ ȘI ENCICLOPEDICĂ
București — 1988

Ilustrația copertei de DUMITRU VERDEȘ

CUVÎNT ÎNAINTE

Școlarizarea, cu deosebire începutul acestui proces, constituie pentru copil un complex inedit de circumstanțe și de factori, impunîndu-i-se un grad de autocontrol care înainte nu i se pretindea. Poziția de școlar marchează intrarea copilului în viața civică, revenindu-i în consecință o serie de responsabilități, inexistente anterior, actualmente reglementate statutar prin drepturile și îndatoririle de elev. Deci, încadrarea copilului în rolul de școlar implică o nouă formă de adaptare socială care reflectă măsura în care el reușește să răspundă cerințelor programate cu privire la conduita sa și la acumularea ascendentă a informațiilor, atît de indispensabile unei integrări socio-profesionale viitoare.

Adaptarea copilului la procesul instructiv-educativ, la noile condiții de viață, de mediu fizic și social din școală este o imperioasă cerință psihopedagogică și medico-socială necesară menținerii și perfecționării integrității și echilibrului morfo-funcțional, psiho-moral și social al elevului. Este important ca fiecare școlar să se acomodeze rapid și ușor noilor cerințe, să se conformeze acestora fără perturbări biopsihosociale. Modul în care are loc realizarea adaptării la cerințele vieții cotidiene poate fi

resimțit, atît în sens pozitiv cît și ca revers, pe parcursul anilor. Astfel, adaptarea școlară optimală sau eventualele dificultăți care pot apare în cursul școlarizării poate să releve de cele mai multe ori unele aspecte deficitare în anii premergători celei școlare, sau să prefigureze evoluția adaptării viitoare, modul în care vor fi satisfăcute îndatoririle față de familie, locul de muncă și societate.

Pe parcursul acestei lucrări va fi prezentată o sinteză asupra conținutului tematicii în studiu, a indicatorilor și a criteriilor de evaluare a adaptării, insistînd asupra premiselor psiho-pedagogice ale pregătirii copiilor pentru școală. În plan teoretic lucrarea noastră încearcă să aducă contribuții la delimitarea simptomatologiei specifice și diferențiale a unora dintre cele mai frecvente dificultăți întîmpinate în procesul adaptării școlare. Cititorul găsește aici cadrul conținutului informațional al cunoștințelor pe care trebuie să-l posede un copil la intrarea în școală, precum și funcțiile cele mai importante, instructiv-educative, ale învățămîntului. Totodată lucrarea oferă posibilitatea perfecționării accelerării capacității de adaptare la solicitările școlare. Sistemele de măsuri concrete pentru prevenirea, reducerea și evitarea dificultăților de adaptare școlară pot constitui elemente ajutătoare în munca educativă desfășurată cu copiii în familie, grădinițe sau școli, în vederea asigurării succesului școlar și a preîntîmpinării permanentizării unora dintre dificultățile ce se pot ivi în procesul de învățămînt. Ne exprimăm speranța că cele constatate de noi ar putea constitui temeiul unor decizii de prospectare a unor modalități de facilitare a adaptării școlare, îmbogățind astfel repertoriul strategiilor educaționale, psihologice și sociale actuale.

Prezenta lucrare, deși nu are pretenția a fi realizat o tratare exhaustivă a problematicii adaptării școlare, încearcă să ofere informații teoretice și practice utile cadrelor didactice, personalului psiho-medical, studenților care se pregătesc în această direcție, cercetătorilor specialiști în aceste domenii și în egală măsură părinților și elevilor.

Cap. 1. CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND ADAPTAREA ȘCOLARĂ

În condițiile coborîrii pragului de debut școlar, analiza adaptării școlare se impune a fi realizată dintr-o perspectivă nouă interdisciplinară, psihopedagogică și medico-socială, corespunzătoare stadiului actual al revoluției tehnico-științifice și în acord cu perspectivele evoluției economico-sociale. Faptul este pe deplin explicabil datorită în general mobilității mari a vieții sociale și în special mutațiilor produse în sistemul nostru școlar cu deosebire în ultimul deceniu.

Prin valoarea socială pe care o prezintă adaptarea școlară apare necesitatea reelaborării coerente și integratoare a cadrului teoretic și operațional al acesteia. În acest sens, o condiție esențială o reprezintă precizările noționale, precum și delimitarea variabilelor componente ale domeniului adaptării.

1. Conceptul de adaptare școlară

Adesea în vorbirea curentă conceptelor de *adaptare* și *integrare* li se acordă aceeași semnificație. Prin urmare, se impune să precizăm opțiunea noastră — în titlu — pentru adaptarea școlară. Aceasta

implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului pentru a deveni „apt pentru" (școală), „capabil de" (a face față cerințelor instructiv-educative) și de a fi „compatibil" (sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale), „în acord cu" (normele și regulile pretinse de programa școlară) pentru dobîndirea cu succes a „statutului" și „rolului" de elev. Copilul se află în această situație mai ales la începutul școlarizării, tocmai momentul surprins în lucrare. Deci, adaptarea are în vedere reglementarea conduitelor și ajustarea acestora în raport cu situațiile cotidiene. Or, integrarea se referă la consolidarea includerii optimale a individului în cadrul grupului, mai ales sub aspect profesional și social dar și școlar. Din acest motiv, conceptul de integrare s-a generalizat mai ales pentru etapa finală a școlarizării și în principal pentru domeniul socio-profesional. Așadar, adaptarea apare ca una dintre fazele realizării integrării.

Încercînd să stabilim semnificația noțiunii de adaptare am constatat că în prezent îi sînt conferite o pluritate de sensuri. Această situație se datorește faptului că adaptarea are un sens destul de general, fiind folosit acest concept pentru un domeniu extins de fapte și relații ; fiecare dintre acestea avînd conținuturi și niveluri diferite, nefiind limitat numai la ființa umană sau numai la activitatea instructiv-educativă. Chiar și în situația cînd sistemele de referință sînt acestea, putem afirma că, întrucît adaptarea a fost abordată unilateral, preponderent și doar numai dintr-un anumit punct de vedere (psihologic, pedagogic, medical sau sociologic) a avut loc o elucidare parțială a fenomenologiei sale, așa încît nu s-a constituit încă o viziune multidimensională asupra sa.

Diversitatea de interpretări acordate adaptării, ilustrează, pe de o parte, că, într-adevăr, complexitatea acestui proces poate fi greu de surprins, dar, pe de altă parte că fiecare dintre ele au contribuit substanțial la clarificarea sensului acesteia. Astfel, în sens mai larg, adaptarea este apreciată ca fiind acordul individului cu mediul său, în special cu cel social.

În sistemul general al științelor, adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător. Cu alte cuvinte, ea reprezintă expresia ansamblului de activități prin care o persoană își modifică conduita pentru a se acomoda optim mediului determinat. Deci, presupune prezența capacității omului de a face față, de a răspunde favorabil solicitărilor și exigențelor anturajului, împlinindu-și, în același timp, și cerințele individuale. Se poate spune că adaptarea apare ca un proces de organizare a relației dintre subiect și condițiile ambientale.

În concepție piagetiană, adaptarea desemnează procesul de echilibrare între asimilare și acomodare, intervenit în cadrul interacțiunii dintre om și realitatea înconjurătoare.

Dacă transpunem acest mecanism la particularitățile activității instructiv-educative, putem afirma că adaptarea școlară exprimă calitatea și eficiența realizării concordanței relației dintre personalitatea elevului și cerințele școlare. Acesta denotă, deci, rezultatul favorabil al procesului de învățămînt, activitate care reclamă un efort în vederea realizării în mod integral a obiectivelor educației, înfăptuirea fiind recunoscută și apreciată ca atare de către colectivitate. În virtutea acestora, adaptarea școlară

presupune compatibilitea eforturilor, a dificultăților cu capacitatea elevului, cu probabilitatea subiectivă a realizării sarcinilor școlare. Concordanța dintre cerințele obiectivelor instructive și răspunsul comportamentului elevului față de ele reprezintă condiția de bază a adaptării.

Pornind de la considerentele enunțate apreciem adaptarea școlară ca fiind procesul de realizare a echilibrului între personalitatea în evoluție a elevului pe parcursul formării sale multilaterale și exigențele ascendente ale anturajului în condițiile asimilării conținutului informațional în conformitate cu propriile disponibilități și a acordării la schimburile calitative și cantitative al ansamblului normelor și valorilor proprii sistemului de învățămînt.

Esența adaptării școlare constă în ajustarea informativ-formativă a procesului instructiv-educativ, pe de o parte, și a caracteristicilor și trăsăturilor de personalitate ale elevului, pe de altă parte. Dar, este cunoscut că personalitatea copilului se află în continuă evoluție, în timp ce exigențele școlare și ale pregătirii de specialitate sînt din ce în ce mai mari. Datorită schimbărilor simultane, atît a copilului, cît și a mediului școlar, pentru evaluarea adaptării școlare trebuie să raportăm particularitățile mediului școlar la o anumită etapă de dezvoltare a copilului. În cadrul acesteia mecanismele de asimilare și acomodare trebuie să fie cele corespunzătoare profilului evolutiv și dinamic al atitudinilor, aptitudinilor și trăsăturilor motivațional-caracteriale ale elevului față de muncă în general și față de cea de instruire și formare în specialitatea aleasă, în mod particular. Forma, stadiul și nivelul de realizare a interacțiunii dintre personalitatea în formare a elevului și cerințele activității școlare vor determina

o gamă extinsă de posibilități adaptative asupra cărora vom reveni.

Pregătirea copilului pentru adaptare școlară — parte integrantă a adaptării sociale — începe încă în familie, fiind continuată în următorii ani petrecuți în alte instituții (creșă, grădinițe) frecventate premergător perioadei școlare. Dar, în această perioadă se stabilesc doar jaloanele fundamentale ale adaptării, fiindcă aceasta se completează și este aprofundată treptat în următorii ani de perfecționare profesională. Elevii sînt mereu antrenați în asimilarea de noi valori și supuși evoluției axiologice a personalității lor, a aspirațiilor și năzuințelor profesionale.

Datorită acestor circumstanțe școala generală ca și învățămîntul de specialitate are menirea de a îndruma în așa fel pe elev încît să-i asigure posibilitatea de dezvoltare și de împlinire a personalității multilaterale spre deplina sa mulțumire și satisfacție materială și morală, în conformitate cu cerințele social-economice. De aceea școala ca principal factor de educare și formare a personalității copilului și a viitorului adult poartă răspunderea pentru ca pregătirea lui să fie astfel realizată încît, orice împrejurare, el să se poată adapta pentru a răspunde în mod adecvat, cu maximum de promptitudine și eficiență, cerințelor social-economice. Un deziderat important al învățămîntului modern este asigurarea caracterului său formativ prin deschiderea unui orizont larg de pregătire a elevului spre perspectivele concrete ale vieții de mai tîrziu, în vederea integrării socio-profesionale optimale a viitorilor muncitori, tehnicieni și a celorlalți specialiști din variatele domenii de activitate socială.

Din cele relatate se întrevede necesitatea precizării indicatorilor implicați în procesul adaptării, a

factorilor care o pot influența precum și a criteriilor de ameliorare a acesteia.

2. Indicatori ai adaptării școlare

Adaptarea școlară presupune operarea cu o serie de indicatori care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea elevului și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ din perspectiva efectului informativ-formativ exercitat.

Din tabelul vast de indicatori care poate fi avut în seamă pe această pistă de analiză, avansăm cu titlu ipotetic o serie dintre ei.

Conținutul învățămîntului, concretizat în planurile de învățămînt, în programele școlare și în manuale reprezintă unul dintre sistemele esențiale de referință ale adaptării și în consecință unul dintre principalii săi indicatori. Aceasta se referă la ansamblul cunoștințelor pe care copilul trebuie să și le însușească din principalele domenii ale științelor contemporane, ale literaturii, artei și tehnicii actuale, precum și la priceperile și deprinderile de studiu, muncă și de aplicare în practică a informațiilor cîștigate, de comportare în viață etc. Ca imperative ale învățămîntului acestea desemnează în fond scopul educației, adică finalitatea acțiunii educative și determină obiectivele educative generale și proprii fiecărei discipline școlare, prin care se concretizează idealul educației, ceea ce este dorit și posibil de realizat sub aspectul formării social-morale, intelectuale, fizice și estetice, a dezvoltării armonioase și multilaterale a personalității. În realizarea obiectivelor propuse în procesul instructiv-educativ elevul trebuie, deci, să se conformeze cerințelor, sarcinilor

învățămîntului, adică să-și însușească cu maximum de eficiență cuantumul de informații prevăzute și să-și formeze deprinderile și priceperile necesare. Toate acestea se realizează prin învățare - activitate cu care copilul se deprinde treptat. La școală el începe să învețe cum se învață în general, dar și procedurile specifice învățării fiecărei discipline școlare. Copilul va învăța cu atît mai temeinic și în consecință se va adapta cu atît mai bine cu cît el acceptă mai rapid metodele și mijloacele de învățămînt. În prima clasă, micul școlar trebuie să se obișnuiască cu noul învățător chiar și cu localul (exterior și interior) al școlii, cu noii colegi, să se adapteze circumstanțelor proprii situației din clasă, din care multe comportă unele schimbări imprevizibile. El trebuie să nu intre în dezacord cu regulile de conviețuire din mediul școlar știind că adaptarea școlară optimală nu poate fi realizată decît în condițiile unui climat școlar oportun.

Adaptarea școlară nu poate fi concepută fără analiza indicatorilor relaționali. Aceștia se referă la preferințele pe care un anumit elev le manifestă față de ceilalți colegi și ale acestora față de el. Aceste relații interpersonale se stabilesc între elevi cu ocazia participării lor la activitățile instructiv-educative și a celor desfășurate în cadrul organizației „Șoimii patriei", Organizației de pionieri și U.T.C. Locul pe care respectivul elev îl ocupă în sistemul acestor relații ne indică tocmai statutul său, adică poziția, prestigiul său în grup, care rezultă din comportamentul (atitudinea) celorlalți față de el. În virtutea poziției crește, elevul este învestit și cu un anumit rol. Acesta desemnează ansamblul comportamentelor copilului pe care membrii grupului din care face parte le pretinde sau le așteaptă de la el. Cele două concepte, care sînt complementare, se re-

feră la modul de îndeplinire a drepturilor și îndatoririlor stabilite într-o serie de norme școlare. De altfel, adaptarea școlară nu poate fi realizată decît în condițiile unui climat oportun de disciplină, care exprimă respectarea cerințelor învățămîntului și a regulilor de conduită în clasă, în școală și în mediul extrașcolar în vederea realizării ordonate și fecunde a activității școlare.

Este unanim recunoscut că în condițiile existenței unei atmosfere favorabile cooperării, determinată de relații preferențiale, care sînt motivate multilateral și variat, începînd cu cele mai simple forme de manifestare afectivă, ca simpatia, pînă la cele ale cunoașterii profunde, randamentul activității crește.

În condițiile unei atmosfere prielnice copilul își desfășoară activitatea la nivelul maxim al posibilităților sale. În situații contrare copilul se complexează, se ermetizează și mai profund în cercul vicios al inadaptării la viața grupului, la activitatea școlară.

3. Factori favorizanți ai adaptării școlare

Analiza concepțiilor referitoare la adaptarea școlară a elevilor ne permite să considerăm că aceasta depinde de interacțiunea permanentă a factorilor interni și a celor externi.

Factorii interni ai adaptării școlare optimale depind în primul rînd de personalitatea elevului, ei fiind deci condiții subiective, pe cînd cei externi sînt apreciați ca fiind condiții obiective întrucît sînt independenți de copil.

În contextul condițiilor subiective factori determinanți ai adaptării școlare sînt considerați cei biologici (reprezentați cu prioritate prin starea de sănătate) și cei psihologici.

Reușita școlară este cel mai evident influențată de nivelul dezvoltării intelectuale. De fapt, realizarea obiectivelor activității școlare presupune o dezvoltare normală a inteligenței copilului, în special a formei sale specifice, cunoscută sub denumirea de inteligență școlară care exprimă gradul de adaptare a elevilor la activitățile de tip școlar (T. Kulcsar, 1987). Se spune că este adaptat cerințelor școlare acel elev care obține performanțele scontate, aflate în concordanță cu nivelul inteligenței sale. Inteligența desemnează ansamblul organizatoric al structurilor cognitive ce pot fi exteriorizate prin performanțe evaluative. Întrucît adaptarea școlară se manifestă în procesul de învățămînt, care este forma fundamentală de activitate pentru școlari, ea presupune implicarea primordială a întregii structuri psihice a copilului. Aceasta integrează percepțiile, reprezentările, memoria, gîndirea, limbajul, atenția și imaginația sub acțiunea dinamizatoare a motivației și cu participarea voinței, fiind mediate de caracter, temperament și afectivitate, ca principale trăsături dominante ale personalității. Prin urmare, adaptarea este în funcție de inteligență, deoarece aceasta constă în capacitatea de a cunoaște și înțelege repede și bine, de a anticipa evenimentele și de a evalua consecințele acestora, iar cine se comportă astfel se și adaptează ușor situațiilor. În sensul celor de mai sus, inteligența este considerată ca o adaptare rapidă și eficace la cerințele mediului în transformare și ale condițiilor socio-economice. Deci, între inteligență și adaptare există o interrelație quasi directă. Acest lucru rezultă din încercările de a defini inteligența, care este interpretată ca fiind „capacitatea de adaptare la situații problematice

noi" ; „instrument al reușitei" ; „al cunoașterii, al abstractizării, al combinării, sintezei".

Cu toate că inteligența deține un rol hotărîtor în procesul de adaptare școlară, în ultimul timp se semnalează tot mai frecvent ponderea importantă a particularităților nonintelectuale. Astfel, rezistența la solicitările fizice și mintale, aptitudinile elevului, particularitățile afectiv-voliționale, perseverența în activitatea școlară, motivația pentru învățătură, atitudinea față de școală, interesele cognitive, deprinderile și priceperile pe care le prezintă se înscriu între cele mai importante suporturi subiective al adaptării școlare. În sfera condițiilor obiective pot fi cuprinși ca esențiali factorii pedagogici și cei familiali. Din categoria acestora influența cea mai manifestă o prezintă formele de organizare a învățămîntului, metodele și mijloacele didactice de învățămînt, natura cerințelor școlare, structura personalității profesorului, pregătirea sa profesională, atitudinea față de profesiune și elev, relațiile elev — cadru didactic și elev — elevi, efectivul clasei, nivelul cultural educativ și climatul afectiv al familiei, profesiunea și pregătirea școlară a părinților, aspirațiile acestora, colaborarea cu alți factori educativi sau sociali, sistemul relațiilor extrafamiliale și extrașcolare. În general, deci, adaptarea se apreciază pe baza nivelului la care copilul se realizează sub aspectul reușitei școlare și a conduitei sale în colectivul școlar.

4. Criterii de evaluare

Indiciul cel mai semnificativ al nivelului de adaptare școlară se apreciază ca fiind calitatea rezultatelor obținute în munca școlară. De fapt, în

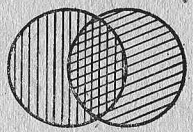
condițiile actuale, ierarhia competențelor se stabilește aproape exclusiv pe baza datelor reieșite din rezultatele la învățătură (A. Cazacu, 1980). Este firesc deci, ca să se desprindă, în prima instanță, un consens de poziții care configurează, drept criteriu al adaptării școlare, succesul școlar al copilului. Adaptarea școlară presupune nu numai obținerea unor calificative superioare la învățătură, ci și acomodarea respectivului copil la grupul școlar, asimilarea unor valori sociale corespunzătoare vîrstei. Dar, noțiunea de succes școlar include și componentele arătate întrucît aceasta este considerată ca indicator al unor aptitudini, ca element motivațional și ca expresie a atitudinii elevului față de activitatea școlară.

Reușita școlară are o structură multifactorială. Elementele care dețin un rol primordial în obținerea rezultatelor școlare sînt structurate de P. E. Vernen în ceea ce numește „aptitudinea școlară", al cărui nucleu este reprezentat de inteligența generală, factorul verbal-educațional și cei de personalitate, motivație, interes, perseverență și atitudine. Avînd în vedere complexitatea structurii aptitudinii școlare, acceptăm posibilitatea existenței unor variate forme de reușită. Această posibilitate este totuși relativă, întrucît depinde de obiectivele și de idealul fiecăruia. Totuși, în infinitul de nuanțe posibile ale reușitei, esențial este — atunci cînd se apreciază adaptarea unui copil la cerințele școlii — să-i analizăm, pe de o parte, randamentul școlar, iar pe de altă parte, să urmărim și cum se conformează normelor de conduită socială. Prin urmare, spunem că un copil s-a adaptat școlar optim dacă atît rezultatele lui școlare cît și comportamentul lui în școală sînt indicative și ale cotelor superioare. Între reușită și adaptare există o corelație destul de

ridicată, ele nu sînt însă sinonime, ci ultima are o sferă de acoperire mai largă. Un copil poate să aibă rezultate școlare bune, dar poate prezenta dificultăți de adaptare școlară pe motivul că se integrează dificil în colectivul clasei sau școlii, se abate frecvent de la normele conduitei sociale specifice elevilor de vîrstă corespunzătoare.

Frecvența copiilor care se adaptează foarte bine solicitărilor școlare este în general mai mare decît a celor care au rezultate școlare excepționale, pe cînd randamentul școlar slab este mai frecvent decît numărul copiilor care se adaptează dificil în raport cu cerințele școlii generale.

Ansamblul indicatorilor și factorilor menționați constituie baza sistemului de referințe în raport cu care un copil se apreciază că este foarte bine adaptat, bine adaptat, adaptat, slab adaptat sau inadaptat. Nivelul adaptării ne indică modul în care elevul răspunde solicitărilor școlare, iar acestea sînt adecvate particularităților sale individuale. Treptele ierarhice superioare sînt indicative pentru o interacțiune optimă a elevului cu învățămîntul, iar cele inferioare uneia necorespunzătoare. În cadrul acesteia am întîlnit variate dificultăți soldate cu insucces ca urmare a cumulării unor rămîneri în urmă la învățătură sau chiar a eșecului școlar (repetență, abandon). Inadaptarea nu se identifică cu insuccesul. Relația dintre acestea se poate schematiza după cum urmează :



De altfel, evaluarea exactă a dificultăților de adaptare este dificilă, fiind amplu influențată de variabile extrem de extinse.

În cadrul unui studiu longitudinal (realizat pe un efectiv de 420 preșcolari pe care i-am urmărit pînă în clasa V-a) și a unor experimente transversale (efectuate cu elevii din gimnaziu și liceu) s-au desprins unele constatări. Pe cele mai esențiale le vom enunța succint cu scopul de a releva rolul unor variabile adesea neglijate încă din perioada de tranziție a copilului de la grădiniță la școală.

De altfel, în lucrare vom acorda un spațiu mai mare manifestărilor dezadaptative care apar la începutul școlarizării, pe considerentul că ocupă o pondere ridicată, o mare diversificare și ar putea să aibă consecințe nefaste ulterior. Pentru remedierea și înlăturarea acestora noi am aplicat un complex de măsuri preventiv-recuperatorii, știut fiind că aplicate mai din timp au o valoare incontestabil mai mare de remediere și înlăturare a oricărui neajuns. De asemenea, ne-am orientat cu prioritate pentru perioada de adaptare școlară incipientă, întrucît este mai puțin analizată decît cea școlar-profesională a elevilor de liceu sau a studenților, căreia i-au fost consacrate deja mai multe cărți.

Din investigațiile întreprinse a rezultat că un copil se adaptează cu atît mai ușor în clasa I cu cît a început să frecventeze mai de timpuriu o colectivitate de copii (creșă sau grădiniță).

Majoritatea covîrșitoare a copiilor întîmpină greutăți de adaptare în etapa inițială a frecventării oricărei unități de ocrotire a sănătății și de educație. În prima parte acestea sînt condiționate de starea sănătății a cărei bază se constituie pînă la 3 ani. În

perioada preșcolară are loc actualizarea potențialului intelectual și dezvoltarea generală a aptitudinilor intelectuale în proporție de aproximativ 50%. Acum se constituie așa-zise baze ale „eului" cognitiv, afectiv, motivațional și volitiv-caracterial. De aceea, dificultățile întîmpinate sînt dependente în mare măsură de aceste variabile fără a minimaliza pe altele.

Se adaptează mai bine la cerințele școlare copiii care provin din colectivități, indiferent dacă ei au frecventat grădinița în mediu urban sau rural. La unii dintre aceștia din urmă, în situația în care au fost școlarizați în mediu urban (fiind crescuți de către bunici la țară pînă la înscrierea în clasa I) am întîlnit dificultăți în stabilirea relațiilor interpersonale pe motiv de timiditate și o insuficientă antrenare în operarea logică. În schimb, ei sînt mai conștienți de datoria îndeplinirii sarcinilor școlare, se supun mai ușor disciplinei pretinse în clasă și școală.

Se adaptează mai ușor acei copii care provin din familii cu mai mulți copii, mai ales dacă există frați și / sau (surori) mai mari.

Aceștia în mod spontan și involuntar recepționează cunoștințele școlare incomparabil mai rapid și mai eficient și preiau prin imitație comportamentul de elev. Copilul unic este un fel de „centru" al universului cultural al familiei ; părinții, bunicii și chiar străbunicii încearcă să transmită cît mai multe cunoștințe și să-i dea cît mai multe sfaturi despre felul în care trebuie să se comporte la școală. Dar el este mai vulnerabil, iar posibilitățile de a-și crea un țel îi sînt ca și atrofiate. El știe că oricum va fi ajutat și la școală va merge cu lecțiile învățate.

În grupa mare din grădiniță există o concordanță notabilă între nivelul dezvoltării psihice a copilului, starea lui de sănătate și adaptare. Cînd există discordanțe, adaptarea este mai puțin satisfăcătoare decît posibilitățile biopsihologice.

Primele luni ale trimestrului I din clasa I sînt cele mai revelatoare din seria dificultăților de adaptare școlară. Intrarea în școală îi creează copilului situații inedite pe mai multe planuri cărora el trebuie să li se adapteze. Tot la această vîrstă se semnalează anumite deficiențe, în special de ordin inlectual iar învățarea cititului, scrisului, a aritmeticii etc. furnizează, fără îndoială, un indiciu particular de evidențiere a nivelului performanțelor, care pot prognoza, în bună măsură, tocmai modul și nivelul la care copilul se adaptează învățămîntului. Reacțiile dezadaptive ale copiilor care bat la porțile tainelor științelor rezidă, între altele, și în trecerea prea bruscă de la specificul activităților în cele două unități. La grădiniță predomină, cum este și firesc, activitățile la libera alegere. În clasa I acestea sînt neglijabile. La școală timpul de muncă impus este mult prea lung comparativ cu perioada preșcolară, iar cel de destindere ocupă la elevi un spațiu extrem de restrîns. Pentru un copil de 6 ani nu este ușor ca din prima zi de școală să stea (disciplinat) „imobil" în bancă, el care în grădiniță dispunea de libertatea mobilității. El nu-și poate menține stabilitatea atenției pe o durată prelungită, nici în cadrul unei ore, nici pentru întregul program de la școală. De aceea, la început el nu reține toate sarcinile transmise, adesea uitînd chiar lecțiile pe care le are de pregătit. Iată deci sarcina învățătorului, apoi a membrilor de familie de a verifica la început cît mai frecvent reținerea cunoștințelor și informațiilor transmise și de a le pretinde copiilor să se confor-

meze normelor și regulilor de conduită, formulate în regulamentul școlar, atît la ore cît și față de cadrul didactic, de colegi pentru ca treptat să-și formeze deprinderea de autocontrol asupra propriei persoane.

Apreciem că frecvența dificultăților de adaptare în clasa I s-ar reduce simțitor dacă în cursul ultimului trimestru din grădiniță activitățile s-ar desfășura cît mai apropiat ca procedură de cele din școală.

În clasa I diversitatea conduitelor adaptative se resimt în mod inegal în funcție de vîrstă, sex, de nivelul dezvoltării psihice, de volumul cunoștințelor dobîndite anterior școlarizării, dependente, la rîndul lor, de nivelul cultural și structura educativă a mediului în care a trăit pînă la 6 ani.

În general, elevii din clasa I se adaptează cerințelor școlare inferior posibilităților lor intelectuale. Situația este valabilă și pentru perioada trecerii (în primul trimestru) de la ciclul primar la cel gimnazial. La nivelul fiecărui ciclu de învățămînt se instalează treptat o adecvare între posibilitățile psihofiziologice ale copilului și modul îndeplinirii sarcinilor școlare. Oricare ar fi treapta de învățămînt nu putem vorbi de o concordanță perfectă între capacitatea de adaptare și nivelul dezvoltării intelectuale.

Fetele prezintă, la începutul școlarizării, calități de adaptabilitate care corespund sau sînt chiar superioare nivelului lor de dezvoltare. Ele se adaptează mai precoce și mai facil în raport cu băieții de nivel intelectual egal. Băieții sînt cei care pierd în fața fetelor atît sub aspectul conduitei cît și al randamentului școlar. Pe ei nu-i interesează nota școlară, notă care pentru fete are o valoare incontestabilă. Băieții pun accent pe calitatea și eficiența asimilării cunoștințelor pentru a le valorifica în domeniul științelor care îi pasionează. Apoi „autoritatea masculină" se relevă încă din primele clase. Ei nu vor ca să apară în fața colegilor ca „tocilari". Ei se bazează pe raționamentul logic. Spre deosebire de fete, la băieți s-a semnalat, nu atît de mult o dezvoltare mai lentă a deprinderilor de activitate școlară cît mai ales un nivel mai scăzut de educație volitivă, motivațională și o evoluție mai lentă a dobîndirii autonomiei. Fetele excelează prin fluiditatea verbală, imaginație, ele sînt mai volubile, mai voluntare, au autocontrolul mai ridicat ceea ce le facilitează capacitatea de a se face acceptate de către grupul clasei. Față de fete (37,9%) băieții prezintă mai frecvent (62,1%) tulburări de adaptare. Această situație nu este dependentă de particularitățile cognitive, ci sînt mai ales dificultăți de ordin comportamental, care rezidă mai curînd într-un factor de structură morfo-funcțională, legat de particularitățile psihomotorii, care se manifestă mai evident la băieți. Așa se explică și de ce ei prezintă mai frecvent acte de indisciplină.

Vîrsta copilului este cel mai puțin luată în considerare în aprecierea conduitei adaptative a copilului. Dacă, în general, trecerea de la grădiniță la școală este un șoc pentru majoritatea școlarilor începători, ea are un efect și mai brutal pentru copiii școlarizați aproape imediat după împlinirea vîrstei de 6 ani, adică cei născuți în lunile iunie, iulie, august sau septembrie. Dacă învățătorul nu ia în considerare această diferență de vîrstă, insuccesul școlar și tulburările de comportament sînt ușor de prevăzut, mai ales dacă copilul provine și dintr-un mediu privat de preocupări cultural-educative. Un experiment, instituit de noi în cadrul acțiunii de implementare a accelerării instruirii a relevat că

acei copii care au fost şcolarizaţi mai tîrziu cu 1—3 luni, după împlinirea vîrstei de 6 ani au înregistrat progrese mai evidente în dezvoltarea lor intelectuală, în achiziţionarea de mai multe cunoştinţe şi în dobîndirea unor niveluri mai înalte de comportament. Această constatare confirmă existenţa celui mai înalt ritm de evoluţie mintală, la această vîrstă, în condiţii propice.

Dereglări adaptative apar în toate treptele şcolarizării : primar, gimnazial şi liceal. Ele sînt mai frecvente la elevii aceleiaşi clase dar mai mari ca vîrstă cronologică, decît la cei care sînt de etape corespunzătoare clasei pe care o frecventează. Pentru aceşti elevi experienţa educaţională şi perspectivele deschise şcolii prin integrarea lor arată că pot fi fondate căi şi soluţii multiple pentru optimizarea structurilor şi funcţiilor organizaţiilor şcolare şi implicit, pentru reducerea sensibilă a pierderilor de potenţial (A. Cazacu, 1980, p. 35).

La elevii de liceu s-a semnalat un tablou de manifestări diferenţiat în raport cu contextul exigenţelor instructive, al contactului social în colectivul şcolar, al orizontului opţional pentru specialitate degajîndu-se diferenţe nu numai în raport cu sexul ci şi cu anul de liceu, specialitatea profesională, opinia concordanţei cu preferinţele şi aspiraţia continuării studiilor în învăţămîntul superior, sau a încadrării profesionale etc.

Cap. II. PREMISELE ADAPTĂRII ŞCOLARE

1. Stadiul şi nivelul maturizării copilului apt şi a celui inapt pentru începerea şcolarizării

Nivelul de pregătire a copilului pentru şcoală reprezintă unul dintre criteriile importante ale şcolarizării iniţiale. În cadrul taxonomiei* obiectivelor educaţiei preşcolare, aceasta reprezintă condiţia esenţială a unei adaptări optimale şi, în acelaşi timp, premisa învăţării în ciclul primar.

Pregătirea copiilor pentru şcoală trebuie concepută în strînsă unitate cu principiul psihogenetic al dezvoltării, fără a minimaliza pe cel biologic şi pe cel social, prin a căror acţiune convergentă devine posibilă dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a copilului. Pregătirea pentru şcoală presupune atingerea unui nivel optim al dezvoltării, care să-i permită copilului, dar şi învăţătorului, realizarea cerinţelor şcolare la nivelul exigenţelor formulate de programa şcolară în vigoare.

Urmare a datelor rezultate din investigaţiile pe care le-am întreprins considerăm că aprecierea pregătirii unui copil pentru şcoală presupune stabilirea nivelului de dezvoltare fizică, psihică şi a conduitei sociale (apreciate prin examinări complexe :

---

* taxonomia = stabilirea criteriilor de clasificare a fenomenelor educaţionale.

medicale, psihologice, educaționale precum și sociologice pentru cunoașterea influențelor exercitate de mediu asupra copilului). În ansamblul lor, acestea constituie premisa asimilării în condiții favorabile, mediocre sau insuficiente a rolului și statutului de elev, în situația în care învățarea sistematică devine activitatea definitorie a elevului. Începerea activității școlare presupune, din punctul de vedere al dezvoltării somato-fiziologice, o perfectă stare de sănătate, integritate senzorială și o dezvoltare fizică armonioasă corespunzătoare (sub aspectul greutății, înălțimii și al perimetrului toracic în expirație), conform *Buletinului sănătății,* nr. 6/1979 elaborat de Ministerul Sănătății.

Experiența noastră practică — rezultată din urmărirea în dinamică a copiilor amînați de la școlarizare — a confirmat că indicii slabi ai dezvoltării fizice, îndeosebi cei de creștere, nu au constituit o tulburare susceptibilă de a se repercuta asupra randamentului școlar nefavorabil. În schimb, acei copii care din punct de vedere al înălțimii sînt considerați foarte mici de statură și concomitent sînt dizarmonic dezvoltați, cu minus de greutate (hipostaturo-ponderali), prezintă mai frecvent fatigabilitate *, agitație psiho-motrică, atenție instabilă, capacitate redusă de mobilizare voluntară în îndeplinirea sarcinilor școlare.

Adaptarea școlară optimală depinde de dezvoltarea generală și armonioasă a tuturor laturilor personalității. În general, copilul prin intermediul activităților programate cu caracter formativ-creativ învață să perceapă, să înțeleagă, să gîndească,

* fatigabilitate = diminuarea stării de concentrare a atenției.

să evalueze, să ia decizii, să acționeze. Vorbirea copilului apt pentru școlarizare trebuie să fie corectă și expresivă, să-l ajute să-și exprime corect gîndurile, dorințele, intențiile și trăirile emoționale, să verbalizeze adecvat ceea ce vrea să comunice altora, prin folosirea lexicală și gramaticală corectă a cuvintelor. Deci, să stăpînească la modul personalizat limbajul ca instrument de informare, de comunicare și de exprimare.

În general, copilul apt pentru școlarizare are o memorie bună și cunoaște conexiunea dintre genul proxim și diferența specifică a noțiunilor cotidiene. El poate clasifica și ordona obiecte concrete, respectînd criterii diferite ; cunoaște și folosește noțiunile de timp și spațiu. Unii dintre ei înțeleg chiar caracterul relativ al acestor noțiuni, dar întîmpină dificultăți în folosirea lor diferențială. Pot opera frecvent cu termeni care exprimă raporturile de cantitate (mult, puțin, mai mare, mai mic, mai mult, mai puțin, egal, inegal) și cunosc semnificația numărului asociind just cifra corectă a unei mulțimi în limitele 1-10 sau grupează la cerere asemenea mulțimi. Am constatat că majoritatea acestor copii cunosc raporturile dintre diferitele numere și sensul succesiunii acestora. De asemenea, unii au cunoștințe preliminare care le permit să scrie corect din memorie unele cifre, chiar litere.

Stabilitatea atenției elevului în vîrstă de 6 ani este limitată la aproximativ 20 de minute. Totuși, școlarul mic poate să-și continue activitatea timp de 45 de minute la lecție, cu condiția ca aceasta să fie variată și periodic să fie intercalate pauze active. Deși gîndirea copilului mic este predominant analitică, el reușește să realizeze transferul cunoștințelor pe care le posedă asupra altor situații ase-

mănătoare, urmare și a faptului că prezintă un bagaj de cunoștințe bogat privind mediul înconjurător.

Caracteristica importantă a capacității de învățare de care dispune copilul o reprezintă receptivitatea acestuia față de asimilarea materialului nou, precum și priceperea de a-l interpreta și modul cum aplică cunoștințele însușite în rezolvarea unor probleme similare.

Copilul cu o capacitate de învățare slabă se deosebește de colegii săi mai ales prin ritmul încetinit de asimilare a conținutului informațional. Acest ritm este adesea rezultatul operațiilor mintale aflate într-un stadiu inferior. Dezvoltarea intelectuală normală și capacitatea de învățare bună îi permit copilului ca treptat să dobîndească experiențe inovatoare proprii, nu numai în domeniul cognitiv ci și în cel afectiv, social-moral și acțional. Prin urmare, adaptarea în prima clasă presupune nu numai dezvoltarea corespunzătoare a proceselor psihice cognitive, a celor mai importante operații (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea, clasificarea), calități ale gîndirii (corectitudine, promptitudine, independență, flexibilitate), a unor însușiri intelectuale (spirit de observație, stabilitate, distribuția, atenția etc.), a formării unor deprinderi de muncă intelectuală (de a observa, de a asculta cerințele adultului, și a acționa corect pe baza acestora, de a răspunde la întrebări și de a le formula, de a aprecia, completa răspunsurile colegilor) ci și intervenția particularităților afectiv-motivaționale și volitive. Importanța acestora este subliniată de Al. Roșca și B. Zörgö (1972), care arată că însăși inteligența acționează după modul în care o mobilizează și o orientează factorii

emotivi ai personalității. Copilul apt de școlarizare se caracterizează și prin prezența interesului de cunoaștere, ca suport al motivației pentru învățare.

Adaptarea școlară presupune — alături de maturitate intelectuală — și prezența unui anumit grad de maturitate socială. Aceasta se referă la însușirea și respectarea unor deprinderi de conduită civilizată în colectiv, la existența unei independențe relative a copilului în acțiune și față de adult, în sensul de a se dispensa treptat de ajutorul și îndrumarea permanentă a acestuia, la posibilitatea de a stabili raporturi interpersonale preferențiale, de a se adapta facil la prezența persoanelor străine, la constituirea spiritului de întrajutorare cu alți copii în proiectarea și realizarea lucrărilor colective, la cultivarea sociabilității, a relațiilor de prietenie, la formarea unei atitudini corespunzătoare de păstrare și respectare a avutului obștesc. Perseverența în acțiuni, îndrăzneala, încrederea în forțele proprii, răbdarea sînt alte obiective luate în considerare în aprecierea maturității copilului. Printre sarcinile principale ale procesului de educare moral-politică și patriotică se înscrie nu numai manifestarea interesului pentru activitatea de tip școlar ci și practic-gospodărească, dragostea de muncă și respectul față de oamenii muncii, cinstea, curajul, modestia și inițiativa în acțiune.

De asemenea, este bine ca el să-și transpună în plan secundar dorințele personale, să-și impună voința cînd susține unele argumente întemeiate, chiar dacă întîmpină opoziția altor colegi, dar și să accepte dorințele justificate ale acestora.

Rezultă că stabilirea oportunității școlare presupune necesitatea examinării copilului dintr-o perspectivă multidimensională. În interpretarea rezultatelor este absolut necesar să se ia în considerare

rezultatul global al influenței factorilor biofiziologici, psihologici și sociali asupra copilului. Pregătirea pentru școală este o problemă complexă, care vizează de fapt studiul multidisciplinar și interdisciplinar al factorilor implicați în structura personalității în devenire.

Pe baza celor prezentate considerăm că maturitatea școlară, ca rezultat al evoluției copilului aflat în pragul școlarizării, reflectă gradul de concordanță dintre nivelul său de dezvoltare (somatofiziologică, psihologică și a conduitei morale) și cerințele specifice clasei I.

Preocupările intense ale școlii din ultimul timp, orientate în direcția ridicării nivelului de pregătire al tuturor elevilor, au contribuit la reducerea substanțială a numărului copiilor cu dificultăți de adaptare școlară. Fenomenul continuă totuși să fie prezent.

Oricare ar fi formele și cauzele acestor dificultăți, ele nu pot fi izolate de problematica imaturității școlare. Dimpotrivă, dacă se ia în considerare vastitatea eterogenă a manifestărilor imaturității școlare prezente la elevii clasei I, precum și situația copiilor care cronologic împlinesc 6 ani dar care nu frecventează școala, fiindu-le amînată începerea școlarizării cu un an, rezultă cu prioritate utilitatea abordării detaliate a dificultăților de adaptare la intrarea în școală a copiilor precum și a celor din ciclul primar.

În urma centralizării datelor din 10 județe arondate Institutului de igienă și sănătate publică din Cluj-Napoca (cuprinzînd 70. 340 copii preșcolari în jurul vîrstei de 6 ani) și a analizei situației amînărilor de la începerea școlarizării — a rezultat că în medie 4,0% au fost amînați. Dintre aceștia 54,9% pentru afecțiuni neuropsihomotorii și ale

analizatorilor, 16,1% pentru afecțiuni pulmonare, cardiace, digestive, uro-genitale, 13,8% pentru afecțiuni endocrine, reumatismale, osoase, boli de piele și ale sîngelui și 15,2% pentru tulburări de dezvoltare.

Caracteristica esențială a imaturității școlare constă în existența unor discrepanțe între nivelul dezvoltării biologice, psihologice și al conduitei sociale a copilului. Imaturitatea școlară poate rezulta dintr-o structură dizarmonică a personalității. Am observat la acești copii diferențe marcante, chiar între nivelurile dezvoltării diverselor procese psihice. Dintre aceștia, unii, deși intelectual ar fi capabili să facă față cerințelor activității școlare, din punct de vedere afectiv sînt „infantili", rămași în urmă față de etatea cronologică, ceea ce le îngreunează adaptarea în viața grupului școlar.

La alți copii am observat că ritmul evoluției normale de dezvoltare este mai lent. Din acest motiv, la vîrsta de 6 ani ei n-au putut să se integreze cu succes activității școlare, mai ales în condiții obișnuite de școlarizare.

La copiii cu imaturitate se semnalează inabilități manuale traduse prin mișcări ale mîinilor intens necoordonate și precizie redusă, sincinezii mai numeroase și mai intense. Prin probe de motricitate de largă circulație mondială am stabilit că ei posedă o ușoară dezorganizare a funcției vizual-motorii, dominanta lateralității manuale fiind nestabilizată, oscilantă, uneori ezitantă.

Apar dificultăți în organizarea și percepția temporală și a relațiilor spațiale. Datorită acestor particularități, elaborarea deprinderilor grafice este îngreuiată, fiind doar în formare sau prezintă disgrafii. În activitățile de tip școlar manifestă incapacitate de a se integra cerințelor de viteză și pre-

cizie în executarea temelor școlare, ritmul de lucru este încetinit, adesea anarhic.

Toate acestea pot fi explicate ca o consecință a unor imaturizări în sfera proceselor cognitive de tip senzorial, care influențează negativ acuitatea perceptivă și receptarea adecvată, cu deosebire a stimulilor vizuali și auditivi. Uneori apare incapacitatea de a percepe diferențierea formelor grafice și de a stabili unele legături între simbolurile grafice.

În sistemul condițiilor perturbante ale adaptării școlare incipiente pot figura dereglări și ale abilităților intelectuale logice, ce definesc potențialul de asimilare a unor conținuturi instructive. Astfel, la copiii imaturi școlar intensitatea (concentrarea, durata, stabilitatea) atenției precum și mobilitatea, volumul, distribuția acesteia în situații problematice sînt sub limita celorlalți colegi aflați la același nivel de instruire. Perioadele de fatigabilitate predomină în raport cu cele de disponibilitate la efort intelectual, motiv pentru care adesea memorează, păstrează și reactualizează mai greu conținutul informațional, se abat mai ușor de la sarcina primită, abandonînd-o frecvent. Instalarea precoce a oboselii atrage după sine și scăderea vigilenței, flexibilitatea comportamentului ceea ce reduce capacitatea de adaptare. Nu au formate, într-o măsură corespunzătoare vîrstei lor, priceperile și deprinderile școlare și nu posedă toate cunoștințele necesare pentru intrarea în școală. Nu pot sta liniștiți în bancă, ceea ce dovedește că mecanismele lor inhibitorii nu sînt suficient dezvoltate. Auzul fonetic slab, îngreuiază însușirea citirii în perioada pre-abecedară. Funcțiile comunicative ale limbajului nu au atins nivelul de dezvoltare pretins pentru o adaptare optimală. Imposibilitatea verbalizării ce-

lor percepute indică deficiențe ale formării noțiunilor. După cum remarcă J. Piaget și B. Inhelder, acești copii nu pot coordona informațiile și operațiile mintale, pentru a putea gîndi, de exemplu, conservarea cantității. Iar probele ce implică inversiune și reciprocitate nu le pot rezolva corect. Din această cauză, ireversibilul ce-i este caracteristic copilului imatur îi imprimă acestuia lipsă de coerență în gîndire și în echilibrul mintal. Capacitatea de a traduce în concepte însușirile cantitative ale mulțimilor și de a înțelege relațiile dintre acestea (superioritatea, inferioritatea, egalitatea), de a clasifica mulțimile și de a le pune în concordanță, de a efectua operații în plan mintal nu se realizează la nivelul majorității copiilor. Imaturul nu poate conserva cantitativ. Această caracteristică constituie, după J. Piaget cel mai elocvent indicator al depășirii perioadei preoperatorii adică al formării operațiilor necesare reușitei la aritmetică de exemplu.

Comportamentul dezadaptativ al imaturilor școlari este o consecință a unei labilități afective cu tendință spre emotivitate ridicată din care cauză sînt adesea blocați afectiv. Aceste blocaje se răsfrîng negativ asupra capacității de a-și adecva optim strategiile de acțiune educativă și asupra propriilor împliniri și dezvoltări plenare a potențialităților, a virtualităților. Frecvent printre ei se semnalează copii cu anxietate și lipsiți de trăirea propriului lor succes, în cadrul activităților obligatorii.

Un copil nu poate fi considerat apt pentru școală dacă nu are dezvoltată o anumită capacitate de muncă, adică să poată să devină conștient de necesitatea de a efectua unele sarcini care nu intră în sfera afinității sale, ceea ce este în legătură

strînsă cu nivelul de dezvoltare a voinței și a motivației. Copilul trebuie să dispună și de un anumit grad de autoservire și de unele deprinderi igienice.

Deci, imaturitatea școlară, formă mai frecventă de inadaptare la elevii clasei I, se circumscrie ca un sindrom extrem de variat, polimorf și adesea difuz conturat. Diagnosticul diferențial relevă că inteligența acestor copii, de cele mai multe ori nu este afectată la origine deși prezintă blocaje mai ales de natură afectivă, care le reduc securitatea intelectuală, atît de necesară adaptării la situații noi. Aceasta se răsfrînge negativ asupra adaptării la condițiile activității școlare și ale integrării în colectivul clasei. Din acest motiv, această categorie de copii trebuie distinct diferențiată de cei cu deficiențe mintale, cu inteligență școlară de limită, cu tulburări de comportament și de conduită.

Cu ajutorul ghidului psihopedagogic elaborat de noi, am putut desprinde cele mai pregnante caracteristici ce diferențiază preșcolarii de 6 ani inapți pentru școlarizare (cu imaturitate școlară) de elevii clasei I cu randament școlar slab. La preșcolarii imaturi pentru școală am constatat că este mai frecventă motricitatea inexactă, iar coordonarea vizuală motrică mai imprecisă decît la celelalte categorii de copii. Acestea se asociază adesea cu o instabilitate psihomotrică de intensități diferite (în raport cu tipul deficienței) și cu deprinderi (obiceiuri) greșite, de tipul ticurilor.

Copiii apți pentru școlarizare la vîrsta de 6 ani prezintă rezistență la efort mai prelungit, coordonarea mișcărilor este precisă, iar sincronizarea vizual-motrică este corectă. Relatările din timpul lecției reflectă coerența gîndirii, care lipsește la copilul cu dificultăți de adaptare. La aceștia din urmă limbajul este stigmatizat din cauza volumului sărac al vo-

cabularului și a tulburărilor de vorbire. Capacitatea de comprehensiune este slabă. La lecții aceștia necesită explicații mai detaliate. Reactualizarea cunoștințelor este dificilă. Ei relatează evenimentele, povestirile, impresiile adesea incoerent, inexpresiv, uneori cu ajutorul întrebărilor de sprijin ale cadrului didactic.

La copilul de 6 ani apt pentru școlarizare percepțiile (de formă, cantitate, mărime, greutate), schema corporală, orientarea spațio-temporală sînt asimilate integral și se operează cu ele. În schimb, copilul la care acestea sînt abia în formare sau sînt slab reprezentate are șanse mai mari de a avea dificultăți în însușirea scris-cititului și a reprezentărilor matematice în clasa I. Spiritul de observație inconstant sau slab exprimat, ca și distragerea ușoară a atenției, fluctuația acesteia sau imposibilitatea de a se concentra pe o durată impusă la lecție, fatigabilitatea crescută, memorarea lentă, mai ales mecanică, capacitatea de păstrare scurtă a mesajelor, a cunoștințelor, reproducerea dificilă a conținuturilor informaționale, gîndirea pregnant analitică cu posibilități slabe de abstractizare, generalizare, constituie unele dintre cele mai caracteristice indicii diferențiatoare dintre copiii cu prognoză școlară optimală și dificilă.

Pe baza datelor rezultate din evaluarea psihopedagogică și în urma aplicării probelor psihologice, redăm profilul unui copil apt pentru școală și al unuia propus pentru amînare, prezentînd imaturitate școlară lentă.

Preșcolarul *T. M.* în vîrstă de 6 ani și 6 luni, în activitățile obligatorii lucrează independent, surprinde facil relațiile dintre obiecte, fenomene. Gîndirea este flexibilă, cunoștințele anterior însușite le reactualizează corespunzător vîrstei. Însușirea cunoștințelor prevăzute de programă

se realizează în ritm rapid Atenția poate fi susținută și concentrată în timpul exercitării sarcinilor primite timp de aproximativ 30 de minute. Procesele cognitive sînt la nivelul vîrstei cronologice (*C. I.** stabilit cu testul Binet—Simon—104). Noțiunea de număr este formată în concentrul 1—20, prezintă deprinderi grafice în vederea însușirii scrisciitului, este prezentă coordonarea vizual-motrică, orientarea auto și allopsihică. Integrarea la viața colectivă nu a creat dificultăți. Preșcolarul *T.M.* este apt pentru școală din punct de vedere al adaptării la cerințele activității școlare.

Preșcolarul *M.G.* în vîrstă de 6 ani și 3 luni are intelect de limită (*C. I.* = 82). Capacitatea de orientare temporală și identificarea relațiilor spațiale sînt sub limita corespunzătoare vîrstei cronologice și se constată o ușoară confuzie în ceea ce privește reprezentarea schemei corporale. Maturitatea grafică este la nivelul inferior celui corespunzător școlarizării. Din cauza dislaliei polimorfe copilul întîmpină dificultăți de integrare în cadrul grupului. Conduitele dezadaptative sînt o consecință și a unei emotivități ridicate, din care cauză apar adesea blocaje afective, ce se repercutează negativ asupra performanțelor obișnuite. Propunerea de a fi amînat de la școală este multidimensional determinată de rămînerea în urmă a dezvoltării proceselor de cunoaștere, de imaturitate social-afectivă.

2. Cunoștințe pe care copilul trebuie să le posede la înscrierea în clasa I

Volumul conținutului informațional dobîndit de copii în procesul instructiv-educativ ne poate oferi indicații concludente pentru aprecierea nivelului de adaptare școară. În perspectiva acestei evaluări, cunoscînd stadiul dezvoltării psiho-fizice a copilului și particularitățile personalității sale, se impune să știm ce fel de cunoștințe se preconizează să posede copilul la intrarea în școală.

* Coeficientul de inteligență.

Învățămîntul preșcolar are scopul de a contribui la dezvoltarea psihică și fizică armonioasă a copiilor, la însușirea cunoștințelor necesare pentru adaptarea lor școlară la sarcinile învățămîntului primar, la educarea în spiritul dragostei față de patrie, popor și partid, la formarea unor deprinderi utile de muncă, disciplină și de comportare civilizată.

Copiii preșcolari aflați în pragul școlarizării trebuie să-și cunoască bine casa părintească, să știe componența familiei, activitățile desfășurate de membrii acesteia, locul lor de muncă. Ei trebuie să se orienteze în localul interior și în cel exterior al grădiniței, să știe destinația specifică a fiecărei încăperi. Trebuie să-și cunoască colegii, personalul grădiniței, atribuțiile acestuia, să denumească satul, orașul, cartierul în care locuiesc, să se orienteze corect în spațiu și în timp, să perceapă corect etapele importante ale zilei, să-și reprezinte corect succesiunea trecerii timpului, prin raportarea zilei curente (azi) la cea anterioară (ieri), și posterioară (mîine), să denumească în ordine zilele unei săptămîni, să cunoască lunile anului pe anotimpuri. La 6 ani, preșcolarii cunosc elementele componente ale corpului omenesc, vesela, tacîmurile (materialele din care sînt confecționate — sticlă, porțelan, metal — și unele însușiri ale acestora — casabile, maleabile, oxidabile), obiectele de toaletă, animale și foloasele pe care unele le aduc, principalele alimente, legume, fructe, părțile acestora și produsele unora (grîu→făină→pîine, floarea-soarelui→ulei, sfecla de zahăr→zahăr etc.), obiecte de îmbrăcăminte, mijloacele de locomoție, de transport, principalele reguli de circulație, anotimpurile cu fenomenele și activitățile cele mai elocvente. Ei trebuie să diferențieze însușirea unor obiecte cunoscute cum ar fi : culoarea (roșu, galben, albastru, verde, maro, violet, portoca-

liu, alb, negru și nuanțe ale acestora), iar prin comparație dimensiunea relativă (mic—mare), greutatea (ușor—greu), temperatura (cald—rece), consistența relativă (moale—dur), poziția în spațiu (sus, jos, aproape, departe, pe sub, aici, acolo, peste, în, la etc.), perceperea corectă a relațiilor cantitative dintre obiecte, sesizarea relației de echivalență între mulțimi, a invarianței cantității indiferent de natura obiectelor, mărimea și poziția lor, să ordoneze obiectele mulțimii în șir crescător și descrescător. Ei pot să realizeze clasificarea obiectelor respectînd diferite criterii, să le ordoneze în funcție de conținutul și sfera noțiunilor care le desemnează. Numără pînă la 10, sînt familiarizați cu simbolul numerelor (cifrele 1—9), fără a le scrie și recunosc mulțimi de obiecte redate în desen, prin imagini concrete sau prin figuri simbolice.

Anterior școlarizării, copiii posedă deprinderi variate privind efectuarea unor activități practice elementare de mînuire, îmbinare, îndoire, rupere, tăiere, bobinare, înșirare. Utilizează independent unele unelte (foarfeca, acul, ciocanul, șurubelnița, cheia etc.). Pot efectua unele activități practico-gospodărești de autoservire, de îngrijire a plantelor și a animalelor. Își formează deprinderea de a fi ordonat, de a avea un anumit ritm de lucru, acuratețe. Pot participa la unele acțiuni de întreținere și protejare a naturii. Sînt obișnuiți ca să dea o destinație utilă produselor din activitățile manuale. Posedă sentimente de dragoste și respect față de muncă, față de poporul român și de președintele țării. De fapt, ei trebuie să cunoască denumirea partidului nostru (*Partidul Comunist Român*), a țării noastre (*Republica Socialistă România*), să cunoască drapelul țării, al partidului, imnul de stat al R.S.R. și să

respecte regulile de comportare a membrilor Organizației „Șoimii patriei".

În cadrul obiectivelor instructiv-educative ale învățămîntului de cultură generală, ponderea cea mai mare revine în ordinea importanței următoarelor funcții :

— instrumentale, care vizează pregătirea pentru activitatea de învățare și de asimilare a instrumentelor fundamentale ale muncii intelectuale ;

— informaționale, care se referă la sarcinile ce revin învățămîntului în direcția însușirii de către elevi a unor cunoștințe științifice temeinice, care aparțin fondului de cultură generală, a unor priceperi și deprinderi eficiente, care să le permită să facă față cu succes activității școlare și de pregătire profesională ulterioară ;

— formativ-educative, ce presupune ca natura cunoștințelor, cît și procesul de însușire a acestora de către elevi să contribuie la dezvoltarea intelectuală, afectivă, motivațională, comportamentală etc., la formarea lor multilaterală.

3. Caracteristici psihopedagogice diferențiatoare dintre elevii adaptați facil progresului instructiv-educativ și cei cu dificultăți de adaptare școlară

Caracterul veridic al deosebirilor dintre elevii cu dificultăți de adaptare școlară și cei adaptați optim solicitărilor instructiv-educative sînt confirmate de către cadrele didactice, cărora le-am solicitat să aprecieze la subiecții investigați caracteristicile psihopedagogice individuale implicate în procesul adaptării școlare. Aceasta se referă la particularită-

țile capacității de învățare (ale atenției, memoriei, gîndirii, limbajului, imaginației, ale conduitei și atitudinii față de activitatea școlară și colectivul școlar), la modul de organizare a activității, nivelul deprinderilor școlare etc.

Ne-am bazat pe informațiile primite de la cadrele didactice întrucît considerăm necesar ca în acțiunea de prevenire a neadaptării să ne orientăm, în principal, spre abordarea acelor trăsături și însușiri psihice, spre acele deprinderi de activitate instructivă și componente educaționale pe care ele le-au sesizat ca fiind cel mai frecvent deficitare.

Pentru surprinderea celor mai specifice particularități am realizat două grupe, constituite din cîte 36 de elevi : o grupă de elevi apreciați ca foarte bine adaptați școlar, iar cealaltă din elevi slabi. Însușirile au fost apreciate comparativ, după același criteriu, atît pentru elevii adaptați, considerați foarte buni, cît și pentru cei cu tulburări de adaptare care aveau rezultate școlare slabe. În aprecierea acestor însușiri am considerat că, pe măsură ce discrepanța dintre cele două grupe este mai mare, crește probabilitatea de manifestare a respectivei însușiri, și sporesc șansele ca ea să devină caracteristică.

Din evaluările cadrelor didactice a rezultat că elevii cu dificultăți școlare au nevoie de un timp mai îndelungat pentru învățare și necesită de 3,3 ori mai multe repetări pentru fixarea conținutului informațional. Cu toate acestea, ei uită relativ mai repede cunoștințele anterior asimilate, comparativ cu elevii la care nu au fost sesizate dificultăți de adaptare. La aceștia din urmă, însușirea cunoștințelor este temeinică și sînt caracterizați printr-o conștientizare a recunoașterii eventualelor lacune școlare. Din acest motiv, ei încearcă să și le depășească

și să le înlăture din inițiativă proprie. Prezintă interes sporit pentru depășirea dificultăților și pentru completarea cunoștințelor pe bază de lectură suplimentară. Ei învață relativ ușor în 86% din cazuri, iar consolidarea conținutului informațional se realizează repede. Actualizarea cunoștințelor — cu toate că este promptă — este posibil să apară, dar mai redus (la 18%), unele ezitări în răspunsuri.

Din cercetările noastre rezultă că elevii cu dificultăți școlare, în 52% din cazuri, nu conștientizează suficient însemnătatea activității de învățare. Pasivitatea și indiferența la lecție este menționată în 76% din cazuri, iar 87% din elevi nu depun efort suficient pentru a învăța. Deprinderile insuficient dezvoltate pentru citit, pentru calcul și mai ales pentru scris persistă la unii pînă la clasa a IV-a, perenizînd astfel insuccesul lor școlar. Deși numai 4,4% dintre elevii cu dificultăți școlare înțeleg greu lecția nouă, datorită unui ritm mai lent de lucru, în gîndire, în mișcare și în învățare, ei nu pot asimila cunoștințele, în proporție de 84%, în ritmul normal al clasei pe care o frecventează.

Elevii cu dificultăți școlare nu au formate principiile de organizare rațională a activității de învățare și nu folosesc procedee de autocontrol în activitatea instructivă. Aceste aspecte se înscriu ca sarcini de bază asupra cărora trebuie să se orienteze cadrele didactice în activitatea la clasă.

Dintre elevii cu dificultăți de adaptare, 63% prezintă o atenție superficială și fluctuantă, greu de captat, iar odată orientată devine instabilă, spre deosebire de elevii cu adaptare facilă, la care domină în proporție de 89% o atenție persistentă.

Copiii cu adaptare corespunzătoare sînt capabili de o atenție concentrată, de un efort continuu și de un ritm de lucru rapid sau mediu, relativ susținut.

Ritmul de exercitare a principalelor deprinderi școlare (citire, scriere, calcul, munca cu cartea etc.), este mai scăzut la elevii cu dificultăți școlare în raport cu majoritatea elevilor din clasă. De asemenea cei cu dificultăți manifestă capacitate scăzută la efort susținut. Sînt incapabili de a lucra în același timp rapid și precis și de a avea randament constant ; la aceștia se asociază frecvent încetineala și lipsa de precizie sau, dimpotrivă, pripeala cu atitudinea superficială.

Datorită inițiativei și independenței, operativității gîndirii, a flexibilității precum și a caracterului rațional și critic al acesteia, elevii cu rezultate școlare bune, în proporție de 93%, desprind singuri și facil esențialul problemelor, stabilesc asociații cu ușurință și își manifestă plenar priceperea de a sistematiza cunoștințele și de a aplica regulile învățate în rezolvarea altor probleme similare. Am constatat, la acești copii, o ușurință de a valorifica generalizările în scopul exemplificării faptelor noi. Ei prezintă o capacitate ridicată de a-și elabora tehnici specifice transferului, manifestă originalitate în rezolvarea problemelor, introduc elemente de inovație.

Elevii cu dificultăți școlare, în proporție de 76%, întîmpină obstacole în sesizarea esențialului. La ei sistematizarea cunoștințelor este parțială, iar în acțiunea de rezolvare a problemelor trebuie să fie mereu dirijați fiindcă se împotmolesc în detalii (proprietăți, indici și fapte) neesențiale.

Vorbirea elevului adaptat școlar se caracterizează prin bogăție, expresivitate, exprimare cursivă, clară, concisă, nuanțată și exactă sub aspect lexical și gramatical și structură semantică.

Elevii cu manifestări dezadaptative prezintă dificultăți de integrare și soluționare optimă în cadrul cerințelor școlare din cauza limbajului, care este deficitar. Datorită faptului că limbajul deține un rol important în stabilirea relațiilor interpersonale elev-cerințe școlare, elev-cadru didactic, elev-elevi, el blochează mecanismele adaptative ale copilului.

Din evaluările cadrelor didactice rezultă că în răspunsurile la lecție se remarcă o memorie predominant mecanică la 82% dintre elevii cu dificultăți școlare. De asemenea, cadrele didactice ne-au sesizat că ei nu respectă o structură și înlănțuire logică a ideilor. Se relevă la acești elevi lipsa capacității de a-și formula răspunsuri originale și într-un limbaj care să denote interesul, curiozitatea intelectuală și pasiunea pentru propria formare. De fapt, marea majoritate (89%) sînt caracterizați ca prezentînd o imaginație săracă. În povestiri și la compuneri astfel de elevi utilizează mai mult idei șablon, se limitează rigid numai la ceea ce au văzut, au citit sau li s-a spus. Sînt lipsiți de inițiativă și independență în activitate.

Substanțialitatea răspunsurilor la întrebările de sinteză, ușurința de a face sinteze, calitatea fixărilor parțiale, formularea concluziilor în mod independent etc. sînt menționate ca și caracteristici diferențiatoare dintre cele două categorii de elevi.

Elevii cu adaptare facilă manifestă (80% dintre ei) o bogată imaginație reconstructivă. Cînd recurg la rezolvarea unor probleme, ei utilizează frecvent mai multe variante optime posibile, ceea ce reflectă marea lor mobilitate, flexibilitate mintală și potențialități creatoare de care sînt capabili.

Cadrele didactice au apreciat, pe baza observațiilor întreprinse asupra copiilor, că sub aspectul conduitei și comportamentului elevii cu adaptare facilă pot fi considerați ca model de conștiinciozitate pentru răspunderile ce le revin. Ei dau dovadă, în atingerea scopului și în învingerea dificultăților, de

perseverență, voință tenace, stăpînire de sine. În munca școlară manifestă activism, entuziasm pentru activitate, vitalitate, energie, fermitate. Disciplina interioară le este specifică precum și autonomia în comportare și în judecăți. Dacă unii dintre ei prezintă tendința de a domina, nu uită să respecte totuși individualitatea altora. Sociabilitatea prin care se caracterizează rezidă în faptul că ei au bine formate deprinderile de a colabora și de a munci în colectiv. S-a confirmat că ei manifestă capacitate superioară de planificare, previziune și decizie. Posedă simțul propriei valori și dovedesc multilateralitate. Ei suportă mai ușor sentimentul de nesiguranță și conflictele, dau dovadă de abilitate în schimbarea atitudinilor, sînt echilibrați din punct de vedere emoțional.

Prezența trebuinței de autorealizare și capacitatea de elaborare independentă a modului de organizare a muncii școlare precum și căile realizării cerințelor instructiv-educative sînt caracteristici specifice elevilor buni. Aceștia sînt sensibili la informațiile suplimentare și de detaliu indicate de către cadrele didactice ; le prelucrează și le interiorizează transformîndu-le în reguli general valabile. Dimpotrivă, indicațiile sistematice de rigoare ale cadrelor didactice apar pentru elevii cu dificultăți de adaptare ca cerințe izolate. Sesizează greu sensul și structura informațiilor didactice și întîmpină dificultăți în situația cînd trebuie să recurgă la organizarea sistematică a conținutului obiectiv al acestora.

Cercetarea întreprinsă ne-a relevat că elevii cu manifestări dezadaptative nu prezintă motive cognitive intrinseci cu eficiență pentru învățătură. Sînt sensibili la conflictele tensionale, care au efecte dezorganizatoare asupra lor. Starea de nesiguranță

îi domină ca și nivelul scăzut de aspirație. Nu sînt conștienți de lipsurile în volumul de cunoștințe și nu manifestă spirit critic față de realizările școlare. Se descurajează și se demobilizează ușor. Frecvent ei declară colegilor că prezintă aversiune față de învățătură. Simțind că îi pîndește nereușita, din cauza slabelor mecanisme de stăpînire a atitudinilor emoționale, ei nu dau răspunsuri la nivelul propriilor expectații, cu toate că s-au pregătit conștiincios pentru lecția respectivă. Adesea este posibilă și situația inversă, cînd în caz de reușită, nu-și apreciază la justa valoare realizările.

4. Influența mediului ambiant din familie

Atitudinea pozitivă față de școală și succesul la învățătură al copilului sînt înrîurite într-o mare măsură de climatul ce se instituie în familie.

Neîndoios, copilul devenit școlar are absolută nevoie de sprijin din partea familiei pentru a se încadra cît mai repede și cu succes în noul regim de viață impus de situația de școlar. Dezinteresul manifestat de unii părinți față de copilul cu statut de școlar are grave consecințe negative asupra micului școlar.

Neavînd cui să ceară sprijinul cuvenit sau să fie încurajat în strădaniile sale de școlar, se va institui, treptat, dezinteres față de noile sale obligații.

În perioada de debut școlar familia are datoria să fie aproape de copil, să-l încurajeze, să-l ajute și să păstreze o strînsă colaborare cu învățătorul. Vizitele la școală, întîlnirile cu învățătorul în clasele primare, apoi cu profesorul diriginte, și alți profesori, dacă este cazul, participarea la lectorate sau alte activități organizate de școală cu părinții întrețin un schimb permanent de informații între școală și familie, ajută la o mai bună cunoaștere și

îndrumare a copilului pentru a face față cu succes îndatoririlor școlare și la alegerea drumului în viață.

Uneori, în unele familii, grija față de copilul devenit școlar îmbracă forme exagerate. Tutela pe care o instituie familia merge atît de departe încît se substituie pînă și obligațiilor sale zilnice de școlar. Ferindu-l de orice obligație față de îndatoririle gospodărești ale familiei, părinții își asumă efectuarea obligațiilor școlare ale elevului. Părinții îi scriu teme, efectuează exerciții, întocmesc compoziții, execută desene și lucrări practice, mînați de dorința de a-și vedea copilul în fruntea clasei și notat cu 10 și 9. Este o înțelegere greșită și dăunătoare, copilului făcîndu-i-se un deserviciu.

Ajutorul dat de familie la început va fi mai consistent dar pe măsură ce copilul înaintează cu învățătura, va fi mai restrîns, în sensul că elevul va fi deprins să lucreze singur, să efectueze temele fără alt sprijin. Accentul va cădea pe inițierea elevului în tehnicile muncii intelectuale, a studiului după manual și notițe, a cercetării dicționarelor și materialului bibliografic indicat ș.a. Învățîndu-l pe elev „cum să învețe", familia îi va fi de un real ajutor copilului și, treptat, el nu va mai face apel la sprijin în îndeplinirea îndatoririlor lui de școlar. Deprinderea tehnicilor muncii intelectuale presupune diferențiere în utilizarea lor la disciplinele de învățămînt. La matematică, fizică, chimie, se va insista asupra utilizării exercițiilor și rezolvărilor de probleme în vederea dezvoltării gîndirii abstracte. La limba și literatura română, limbi moderne, istorie, geografie vor predomina rezumatul, compoziția, caietul de cuvinte, lectura, studiul documentelor etc.

Gradarea sprijinului acordat are loc și în raport de ritmul de învățare și de capacitățile intelectuale ale copilului. Elevii cu un ritm lent de învățare vor

fi sprijiniți ca, treptat, să ajungă la un ritm normal de lucru pentru a nu afecta mult timp pregătirii temelor și învățăturii în detrimentul timpului liber. Acoperirea întregului buget de timp al elevului numai cu preocupări școlare, răpindu-i timpul liber necesar destinderii, divertismentului este în detrimentul dezvoltării lui intelectuale, artistice și tehnice mai puțin cultivate prin obiectele de învățămînt.

Ceea ce necesită constanță din partea familiei vizează controlul și verificarea modului cum a învățat elevul, ce întrebuințări dă timpului de după orele de curs, și rezultatele pe care le obține la învățătură. În felul acesta se previn golurile în cunoștințe, situațiile critice ce pot interveni în ruta normală și mereu ascendentă a școlarului, în lărgirea orizontului său de cunoaștere și formare a unei personalități integre.

În viața de familie se vor statornici criterii unice de apreciere și evaluare a muncii, atitudini și exigențe unitare față de comportamentul școlarului. Atitudinile diferite și mai ales dizarmoniile dintre părinți provoacă comportamente false, dedublări în poziția față de sine, de părinți, de școală. Mediul ambiant din familie are profunde implicații în modul de a fi și a se comporta al elevului pentru multă vreme. El trebuie să devină un stimulent creativ în creionarea și definirea tînărului format în cultul muncii ordonate, al disciplinei.

Cap. III. ETIOLOGIA ȘI TIPOLOGIA DIFICULTĂȚILOR DE ADAPTARE ȘCOLARĂ

1. Scurtă sinteză asupra genezei dificultăților școlare

Problematica dificultăților de adaptare școlară nu este încă elucidată în mod explicit. Din acest motiv, pentru înțelegerea mai temeinică a esenței acestora, se impune necesitatea precizării lor conceptuale din perspectiva stadiului actual al cercetărilor psihopedagogice și medico-sociale.

În general se apreciază că dificultățile constau în imposibilitatea copilului, tînărului sau adultului de a-și asuma în societate (grădiniță, școală, universitate sau loc de muncă) rolul său normal și de a satisface exigențele mediului ambiant

Privitor la geneza disfuncțiilor, adică „reacțiilor a căror consecință este scăderea adaptării" (P. Popescu-Neveanu, 1978) există poziții teoretice diferite în privința raportului de intercondiționare reciprocă dintre personalitatea elevului sau a tînărului și solicitările impuse de instruirea și educarea lor.

Astfel, a apărut întrebarea dacă acestea apar datorită faptului că cerințele școlare depășesc uneori posibilitățile, capacitățile celui care studiază, sau pentru că potențialitățile lor sînt inferioare, motiv pentru care programa de activități instructiv-educative prevăzută nu poate fi asimilată integral.

M. Reuchlin (1970) arată că „un obiectiv educativ utilitar" se poate găsi în dezacord cu realitatea

potențialului individual. În situația în care cerințele instructiv-educative formulate și pretinse a fi însușite prezintă o dificultate prea mare pot apare unele bariere. Se constituie astfel o situație conflictuală cu atitudini de evitare a îndeplinirii sarcinilor școlare. Pe lîngă respingerea sarcinilor școlare vor interveni mecanisme de apărare care dereglează și comportamentul general (A. Zörgö, 1976).

Din punct de vedere al „adaptării structurii și organizării școlare la nevoile copilului", J. Dubosson vorbește despre „inadaptarea școlii" la copil, iar R. Zazzo arată că activitatea școlară, adică formarea este aceea care trebuie ajustată după particularitățile psihofiziologice ale copilului și nu invers. De asemenea, H. de Haans arată că, și azi de exemplu, elevul este acela care este nevoit să se adapteze școlii, cînd de fapt — așa cum s-a arătat mai sus — ar trebui să existe preocupări nemijlocite mai intense ca cerințele școlare să fie adaptate, în mai mare măsură, nu numai particularităților somato-psihosociale, nivelului și formei de învățămînt, vîrstei ci și celor individuale.

Prin urmare, dificultățile de adaptare școlară includ situațiile în care are loc o neconcordanță, mai mult sau mai puțin accentuată, între cerințele instructiv-educative, pe de o parte, și posibilitățile somatofiziologice și psihosociale ale copilului sau tînărului, pe de altă parte.

Deci, dificultățile de adaptare școlară pot apare în urma dereglării specifice sistemului informațional sau celui structural al persoanei. Oricare ar fi gravitatea sau forma de manifestare a dificultăților de adaptare, cei care sînt sub imperiul acestora se acomodează dificil rolului și statutului de elev sau student, nu se pot conforma în consens cu exigențele instructiv-educative comune celorlalți colegi,

care sînt formulate și pretinse în final, drept standard al unui randament corespunzător propriilor disponibilități și aspirații.

Asemenea oricărui insucces, dificultățile de adaptare școlară pot constitui un factor inhibitor în calea desfășurării în condiții normale a activităților școlare. Perenitatea lor frînează de obicei posibilitățile de manifestare plenară și eficacitatea muncii depuse.

Conform teoriei generale a sistemelor, dificultățile de adaptare școlară sînt concepute ca o tulburare în care sînt implicați factori biologici, antropologici, pedagogici, sociologici, medicali, ecologici etc.

2. Etiologia dificultăților școlare

Factorii declanșatori ai dificultăților de adaptare școlară rezidă atît în condițiile intrinseci cît și în cele extrinseci ale reușitei școlare. Instalarea lor este rezultatul acțiunii lor cumulate, în care cauzele principale primează sau secundează pe cele subsidiare.

Avînd în vedere că cel care studiază este o personalitate în interacțiune dinamică cu mediul familial și cel școlar, factorii dificultăților de adaptare școlară pot fi grupați în endogeni, care sînt cu preponderență dependenți de individ și exogeni, care în principal aparțin mediului în care acesta își desfășoară activitatea (familia și școala).

Noianul factorilor care contribuie la instalarea dificultăților de adaptare nu ne permite cuprinderea lor exhaustivă, de aceea îi vom enunța succint doar pe cei esențiali, care prezintă forța de convingere cea mai accentuată în geneza disfuncțiilor școlare.

Din categoria cauzelor predominant endogene am constatat că frecvența mai ridicată a persoanelor cu dificultăți de adaptare școlară este dată de cei care în antecedente au prezentat prematuritate (copil născut la termen) sau dismaturitate (copil născut la termen dar cu greutate sub 2500 gr.), subponderabilitate pe parcursul perioadei de dezvoltare antepreșcolară, preșcolară sau școlară, retardare psiho-motorie în primul an de viață, imaturitate neuromusculară sau tardivă, morfo-funcțională, deficiențe senzoriale (auditive, viziuale), boli de durată cum sînt : afecțiunile pulmonare, tulburările digestive, ale echilibrului neuro-endocrin, afecțiuni cardiace de tip neurologic, sau psihiatric. Dintre factorii intelectuali menționăm nivelul mai scăzut al inteligenței sau unele particularități ale proceselor sau însușirilor psihice cum ar fi incapacitatea de concentrare sau distribuire a atenției asupra sarcinii școlare, lipsa de fidelitate și trăinicie a memoriei, sărăcia vocabularului, volumul redus al limbajului pasiv, lentoare în mișcare, acțiune și gîndire sau dezvoltarea insuficientă a unor aptitudini speciale. Nivelul adaptării școlare depinde în mare măsură și de caracteristicile personalității individuale. Dintre cauzele nonintelectuale, efect nefavorabil prezintă nivelul redus de motivație, aspirație, insuficiența voinței, a perseverenței, precum și atitudinea negativă a copilului față de școală, oboseala fizică sau psihică, în special cea emoțională etc.

Cauzele predominant exogene, se referă la constelația familială prin sistemul de valori sociale, economice și culturale și a ansamblului inter- și extrarelațional al acesteia.

Tulburările de adaptare școlară își găsesc uneori originea în însăși opoziția față de frecventarea grădiniței, absenteism care maschează viitoarele fobii școlare, lacunele în pregătirea școlară, sub sau suprasolicitarea, lipsa unor deprinderi și tehnici de în-

vățare eficientă, dificultăți sau lipsa de preocupare în organizarea judicioasă a activităților extrașcolare și a regimului de odihnă, aplicarea insuficientă a cunoștințelor psiho-pedagogice de către cadrele didactice în procesul instructiv-educativ a unor procedee metodologice moderne de diferențiere, individualizare a învățămîntului. Acestea sînt doar cîteva dintre posibilele cauze școlare ale dificultăților de adaptare.

Prin urmare, aprecierea adaptării copilului la solicitările școlare este indicat să fie interpretată prin analiza ansamblului de condiții externe care solicită într-un fel sau altul vreo influență asupra individului. Unii elevi, deși dotați din punct de vedere al potențialităților latente, pot întîmpina dificultăți de adaptare la cerințele școlare din cauza persistenței lor într-un mediu cu stimuli senzoriali, exerciții senzorio-motorii și specific intelectuale mai limitate, oferite de statutul socio-economic și cultural ambiental. Putem aprecia că dificultățile școlare apar ca un corolar natural al interacțiunii complexe dintre potențialități și influența mediului cu sferele sale (economic, cultural, social, natural etc.) extrem de extinse. De obicei, dificultățile școlare nu apar numai sub influența nefavorabilă a factorilor biopsihologici, ci cauzele interne pot fi provocate sau pot acționa împreună cu cele exogene (de ordin familial și școlar) care concură, se suprapun și uneori se cumulează reciproc.

Se impune necesitatea ca să anticipăm prezentarea simptomelor specifice și diferențiale ale celor mai frecvente forme de manifestare a dificultăților de adaptare școlară înainte de a prezenta măsurile adaptate pentru înlăturarea lor.

3. Tipologia dificultăților școlare

Efortul sporit la care este supus copilul pentru a se adapta sarcinilor școlare, în condițiile actuale de puternică ascensiune socio-culturală și de „explozie" informațională potențează diversificarea necontenită a dificultăților de adaptare a elevilor la cerințele procesului instructiv-educativ.

Dificultățile de adaptare școlară pot fi efectul incapacității temporare a individului de a face față exigențelor instructiv-educative ale procesului de învățămînt sau consecința unui conflict prelungit cu acestea. Datorită acestui fapt, uneori sfera de cuprindere a acestui concept este atît de restrînsă încît se includ în această categorie doar copiii cu debilitate mintală, care constituie într-adevăr doar una din formele sub care pot figura dificultățile, acoperind, așadar, doar parțial sfera lor de cuprindere. În realitate, dificultățile de adaptare apar și la cei cu tulburări ale structurii personalității și sînt mai pregnante în cazurile cu dezvoltare mintală normală. Între integrarea totală (deplină) și inadaptarea cea mai anarhică există o serie de stări intermediare care aparțin unor categorii diferite de dificultăți. Delimitarea netă a formelor de manifestare a dificultăților școlare este dificil de realizat întrucît simptomatologia lor este extrem de variată și structurată într-o gamă largă de manifestări dezadaptative. În cadrul aceleiași forme pot apare de la cele mai simple manifestări — semnalate de V. Ghiran ca fiind „monosimptomatice" — pînă la cele complexe, existînd posibilitatea ca la același copil să fie prezente forme cumulate de dificultăți.

Dintre multiplele criterii posibile de clasificare a dificultăților școlare noi am optat, din considerente practice, pentru cel etiologic, pe care l-am

combinat cu cel al exteriorizării manifestărilor deficitare.

3.1. *Debilitatea mintală*

Debilitatea mintală se evidențiază ca cea mai pregnantă dificultate de adaptare școlară, care apare ca o expresie a incapacității copilului de a face față cerințelor învățămîntului de masă.

Debilitatea mintală, în pofida diversității sale etiologice, prezintă cîteva simptome, trăsături psihice comune. Dintre acestea, cea mai importantă este întîrzierea, retardarea globală a funcțiilor intelectuale, care generează — la rîndul ei — o eficiență mintală mai scăzută. Astfel, sub aspectul structurilor cognitive, la copilul debil mintal se constată o fixare ireversibilă la un anumit stadiu al dezvoltării. Limita superioară a inteligenței, atinsă de debilul mintal este aceea a structurii operațiilor concrete, pe care nu o poate depăși. Copilul debil mintal pare să realizeze conservarea substanței și a greutății, dar nu și pe aceea a volumului. Prin urmare, gîndirea debilului mintal nu atinge stadiul operațiilor formale, la care normalii ajung la vîrsta de 14—16 ani.

Debilii mintali sînt capabili de raționamente logice operatorii, dar sînt incapabili de gîndire ipotetico-deductivă, ceea ce face ca ei să nu poată coordona judecățile enunțate verbal în vederea rezolvării de probleme abstracte.

Aceste fixații ale raționamentului sînt indice ale vîscozității genetice, adică pe măsură ce ei avansează în vîrstă, dezvoltarea lor mintală devine din ce în ce mai lentă, în sensul că fixarea este tot mai tenace, iar regresiunea la un stadiu anterior din ce în ce mai facilă și mai frecventă. Așadar, în dezvoltarea intelectuală a deficienților mintali pot să apară dizarmonii evolutive. Se detașează astfel o altă caracteristică a debilității mintale denumită de R. Zazzo prin termenul de heterocronie, ceea ce constă în faptul că la debilul mintal anumite aspecte ale activității psihice sînt dezvoltate sub limită, iar altele peste limita atinsă de copilul normal de aceeași etate mintală.

O altă caracteristică a debilului mintal se referă la rigiditatea mintală, care este denumită de M. Roșca prin termenul de inerție a proceselor nervoase, adică rezistența la schimbare care de altfel e inclusă, în parte, chiar în ideea de fixare.

Motivația intelectuală la deficienții mintali este contradictorie și, din acest motiv, volumul intereselor intelectuale este foarte mic, persistența în timp este foarte redusă, intermitentă și prezintă o mare instabilitate și o redusă diversificare.

Instruirea și educarea debililor mintali se face în școli speciale. De aceea ei trebuie supuși unei orientări școlare adecvate. Deși problema depistării și educării acestor copii este amplu dezbătută în literatura de specialitate, este insuficient soluționată în practică.

La vîrsta preșcolară, în diagnosticarea debilității mintale pot apare unele rezerve, probabil și ca urmare a relativei validități a diagnosticului într-o perspectivă mai îndepărtată.

Datele furnizate de psihologia inteligenței converg spre ideea că validitatea prognosticului este cu atît mai slabă cu cît aprecierea este mai precoce. Deci, cu cît copilul este mai mic, cu atît șansele de a ne înșela în predicția asupra posibilităților sale intelectuale ulterioare sînt mai ridicate. De asemenea, în privința validității coeficientului intelectual de la o vîrstă la alta apar imprecizii.

Între cinci și șapte ani este dificilă stabilirea limitelor dintre inmaturitatea școlară, deficiența mintală și normalitate. Pe lîngă ambiguitatea simptomatologică, dificultatea psihodiagnostică poate fi parțial explicată și datorită faptului că în această perioadă are loc cea mai pronunțată dezvoltare psihică față de anii imediat precedenți sau următori. Acest interval de vîrstă este un fel de „vîrf" în evoluția mintală. Pentru a evita erorile de diagnostic, specialiștii operează pentru cazurile echivoce. Înainte de școlarizare, cu noțiunile de întîrziere în dezvoltarea psihică sau retardare mintală, care ne sugerează doar o rămînere în urmă și nu o afectare propriu-zisă a inteligenței sau a personalității.

Copiilor cu insuccese școlare se impune să li se acorde o asistență medico-psihoeducațională diferențiată pentru recuperarea și valorificarea maximă a resurselor latente rămase încă neactivizate conform disponibilităților reale. Astfel se vor acumula mai multe și mai mari dificultăți, care se vor adînci în inadaptarea lor.

Elevii normal dezvoltați și cei cu intelect de limită sînt școlarizați în învățămîntul de cultură generală. Cei cu diagnostic de debilitate mintală sînt îndrumați spre învățămîntul special. Adesea, din cauza „rezistenței familiei", unii debili mintali nu frecventează școala ajutătoare. Or, menținerea lor în școala de masă îi suprasolicită și stresează, închizîndu-i astfel și mai mult în cercul vicios al dificultăților școlare.

3.2. *Intelectul de limită*

Copiii cu intelect liminar (de graniță) sînt aceia care se adaptează doar la limita inferioară a cerin-

țelor activității școlare, motiv pentru care sînt numiți și copii cu inteligență școlară de limită. Chiar în pofida unor particularității afectiv-motivaționale și volitionale pozitive, ei nu pot rezolva sarcinile școlare decît pînă la un anumit nivel de complexitate și abstractizare. Prin urmare, inteligența școlară de limită exprimă acel grad de activitate intelectuală care permite elevului să facă față la limită, dar alături de marea masă de copii, sarcinilor școlare, în condiții optime de motivație, atitudine, perseverență și de organizare a lecției, de metode și cerințe etc. Există deci un prag al adaptabilității școlare, dincolo de care mecanismele intelectuale ale acestor elevi devin deficitare.

Literatura de specialitate și cercetările noastre confirmă de ce conduitele dezadaptative ale copilului cu inteligența școlară de limită, în special în clasa I, se manifestă printr-o simptomologie deseori comună cu 'imaturitatea școlară. Diagnosticul diferențial față de acesta se evidențiază prin caracterul prioritar al nivelului de dezvoltare intelectuală, care se intercalează deasupra debilității mintale, dar la limita inferioară a dezvoltării intelectuale. Simptomatologia care însoțește inteligența de limită poate fi consecința acestei limitări care se repercutează din sfera intelectual-cognitivă și asupra celei afectiv-motivaționale și volitive, perturbînd astfel întreaga personalitate.

La vîrsta școlară copiii cu inteligență de limită prezintă o simptomatologie mai specifică, fiind mai ușor de delimitat de debilitatea mintală, cu care prezintă unele particularități comune.

Spre deosebire de debilii mintali — care, datorită potențialităților lor mintale handicapate, nu sînt capabili în ontogeneza lor să depășească stadiul operator concret al inteligenței — elevii cu

intelect de limită, caracterizați prin raționamente progresive, ajung, de obicei — în urma înlăturării factorilor individuali (afectivi) sau interindividuali (psiho-sociali), inhibitivi ai dezvoltării gîndirii — la stadiul operator formal al dezvoltării inteligenței. Toți prezintă, în schimb, inteligența generală slab dezvoltată, fluctuații în performanțele progresive descrise de B. Inhelder și observate și de T. Kulcsar.

Acești copii întîmpină dificultăți în realizarea activităților de analiză și sinteză, comparație și abstractizare, clasificare cu conținut semantic și simbolic. La nivelul verbal-abstract al activității, operațiile mintale ale acestor elevi devin imprecise, nesigure și inerte (rigiditatea structurii — inerția mintală).

Lipsa de stăpînire, de autocontrol, autoreglarea nesigură și insuficientă sînt trăsături care caracterizează elevii cu inteligență de limită.

Elevii cu intelect liminar prezintă frecvent reacții de opoziție (indisciplină, reacții de evadare), atitudine negativă față de activitatea școlară. În ceea ce privește atitudinea acestor elevi față de sarcina intelectuală, inițial ei se antrenează mai greu.

Depistarea formei de inteligență liminară la preșcolarii grupei mari este practic imposibilă de realizat, fiind ușor suprapusă cu unele simptome ale debilităților mintale și în același timp în mai mare măsură îi sînt caracteristice unele conduite specifice copilului normal. Numai în condițiile școlarizării ne-a fost posibil să ne pronunțăm pentru diagnosticul de intelect de limită în situația în care am stabilit o concordanță între reușita școlară de limită (note de 5 și 6, mai rar cîte un 7 la disciplinele teoretice), performanțele la testele psihologice și la probele de verificare a cunoștințelor.

3.3. *Tulburările instrumentale*

Sub această denumire, atribuită de A. Haim (în 1963), vom descrie dificultățile de învățare a scrisului, cititului și calculului, considerate ca „instrumente culturale" esențiale de însușire a cunoștințelor și comunicare a ideilor, deosebit de indispensabile în procesul adaptării.

Exteriorizarea tulburărilor instrumentale, numite și dificultăți școlare elective, prezente deja înainte de școlarizare, dar a căror pondere predomină între 7 și 11 ani, se manifestă prin dislexie, disgrafie, disortografie, discalculie, iar în cazuri mai grave, prin afazie, alexie, agrafie, acalculie.

a) *Dislexia,* denumită astfel de către Hinshelword, constă în persistența îndelungată a unor dificultăți în formarea și consolidarea deprinderii de citire corectă. Se consideră că un copil este dislexic dacă are auzul, văzul și intelectul normal dar își însușește dificil tehnica cititului. De cele mai multe ori aceste dificultăți se datoresc unei slabe coordonări a proceselor senzoriale, motrice și intelectuale implicate în actul citirii, precum și insuficientei sincronizări a stimulilor grafici externi cu conținuturile ideative referitoare la cuvintele percepute și citite.

W. Orto, citat de P. Teile, exprimă ideea că dislexia este legată de o tulburare particulară a organizării spațiale : strefosimbolia. Această perturbare fundamentală în învățarea lecturii s-ar datora unui deficit de dominantă laterală contrariată, care creează un conflict între cele două emisfere.

Dislexicii sînt ușor reperați fiindcă ei citesc literizat sau silabic, cu ezitări în separarea grupurilor de cuvinte, în timp ce colegii lor realizează cursiv și conștient acest act.

Înțelegerea conținutului semantic al textului parcurs este devalorizată la dislexici și din cauză că ei fac omisiuni, inversiuni sau adăugiri de sunete, sau silabe, întrucît nu și-au consolidat deprinderea de citire inteligibilă și conștientă, ei realizează dificil împărțirea în fragmente logice și extragerea ideilor principale, deși intelectul lor este normal dezvoltat. Unii prezintă inhibiție verbală, pe cînd alții vorbesc într-un flux abundent de cuvinte, poate tocmai pentru a-și masca deficiența.

Dislexia îl demoralizează pe elev. Acesta poate deveni pasiv, inhibat, timorat, și descurajat sau, dimpotrivă, agresiv, violent. Nu de puține ori acești elevi sînt etichetați leneși, chiulangii sau chiar retardați. În cazul unei dislexii ușoare aceasta poate să nu constituie o piedică în calea realizării personale, mai ales dacă nu se asociază cu b) *disgrafia și disortografia*. Totuși, noi am observat că majoritatea elevilor cu inabilitate constantă de formare a deprinderii de citire au dificultăți și în însușirea sistemului gramatical al limbii și al ortografiei, numite disortografie. Pentru această deficiență, în unele publicații, am întîlnit folosirea în sens dublat și a noțiunii de logastenie.

Dificultatea întîmpinată de elevii din primele clase în procesul de consolidare și automatizare a scrierii este denumită disgrafie sau grafastenie. Învățarea scrierii este în relație cu nivelul dezvoltării motricității fine a mîinilor și a percepției diferențierii grafemelor. Reducerea capacității de discriminare perceptivă, de reprezentare și de orientare spațială ca și lipsa de precizie a engramelor vizuale, la care se alătură uneori și o memorie vizuală slabă, determină dificultăți de scriere corectă.

Se impune să menționăm că disgrafia și disortografia ale căror simptome specifice de delimitare au fost identificate de Magda Farkaș („Abordarea tulburărilor de limbaj", teză de doctorat, Cluj-Napoca, 1974) nu se asociază neapărat. Grafismul copiilor disortografici poate fi perfect sub aspect caligrafic.

c) *Discalculia* este o tulburare de inabilitate specifică formării deprinderilor elementare de calcul într-o fază elementară de instruire a elevilor. Ea poate să apară independent sau împreună cu celelalte dificultăți enunțate mai sus, în structura cărora se includ simboluri lingvistice (foneme — grafeme—ortografice—gramaticale).

Dificultățile cele mai frecvente ale copiilor cu discalculie constau în faptul că ei nu înțeleg semnificația numerelor, nu pot desprinde din datele problemei relațiile dintre acestea, ci sînt orientați în mod predominant numai spre valorile numerice, motiv pentru care surprinderea algoritmilor care stau la baza rezolvării problemelor aritmetice nu are loc. Elevii slabi la matematică se caracterizează, de obicei, prin dezvoltarea insuficientă a componentelor verbal-logice ale activității intelectuale. Nivelul superior al acestor componente, cu toate că reprezintă o condiție necesară în procesul rezolvării problemelor, nu determină obligatoriu aptitudinea pentru matematică. În schimb, nivelul scăzut al dezvoltării componentelor conceptului-logic ale gîndirii indică o incapacitate relativă pentru matematică. Cel puțin la începutul învățării calculului, insuficiența sistemului conceptual nu implică în mod necesar dificultăți de ordin logic și aritmetic ; din contră, aceste dificultăți pot coexista. Se pare că legătura existentă între limbaj și operațiile logico-aritmetice depind de facilitatea cu care lim-

bajul poate fi utilizat ca semnificant al operațiilor matematice și logice. Într-o anumită măsură, limbajul poate suplini anomaliile reprezentărilor figurative. Aceasta este posibil dacă nivelului de utilizare a limbajului i se conferă rolul de suport privilegiat al operațiilor intelectuale.

Tulburările instrumentale descrise pot fi explicate, din punct de vedere simptomatic, mai puțin ca o anomalie senzorială și mai curînd ca o disfuncție a unei aptitudini funcționale specifice. La acești copii întîlnim persistența unei imaturități neuromotorii care de cele mai multe ori antrenează lentoare și neîndemînare, un acces dificil și încetinit de conceptualizare și abstractizare, coordonarea mișcărilor este mai inexactă. Frecvent ei prezintă lateralitate, dificultăți perceptiv-motorii de orientare spațială a structurii temporale și a schemei corporale.

Dificultățile școlare de genul acestora se referă deci la ansamblul structurii neuro-biologice, care intervine în adaptarea omului la mediul material prin intermediul psihomotricității și la aspectul intelectual prin intermediul limbajului.

Aceste tulburări instrumentale apar într-un context de normalitate inițială a inteligenței și a personalității. Neelaborarea deprinderilor școlare poate însă antrena pe parcurs unele structuri ale personalității, care ar putea deveni cauze succesive ale altor dificultăți școlare ce se pot permanentiza. În școală, dificultățile de natură instrumentală descresc cu înaintarea în vîrstă a elevilor. Din investigațiile întreprinse am constatat o reducere considerabilă atît a frecvenței de la 17,2% în clasa I (dintr-un efectiv de 608 elevi) la 3% în clasa a III-a, cît și a gravității tulburărilor de scris și citit. Majoritatea sînt forme ușoare. Examenul neuro-motric efectuat la acești copii a relevat o insuficiență motorie caracterizată prin hipertonie, sincinezii care evidențiază lipsa de independență a mișcărilor executate, ceea ce evidențiază existența unui stadiu inferior de maturizare motrică.

În vederea asigurării unei bune adaptări școlare, încă înainte de intrarea copilului în clasa I, trebuie analizat dacă și în ce măsură el este pregătit pentru însușirea scris-cititului și calculului. Avînd în vedere importanța pe care o are acest aspect apare de la sine justificarea ca în cadrul examenului stării de sănătate a copiilor să fie inclusă și examinarea neuro-motricității în scopul depistării cazurilor ce prezintă tulburări instrumentale.

d) Dificultățile instrumentale se pot prezenta și sub formă de *mutism electiv*, care constituie categoria de copii tăcuți față de marea majoritate a persoanelor ; ei întrețin relații de comunicare cu un număr restrîns de persoane, cel mai adesea numai cu membrii familiei. Elevul P.V., clasa I, comunica cu toți colegii, în schimb, față de învățătoare a manifestat acea mutitate intenționată timp de 2 luni (din septembrie pînă în decembrie). Comportamentul copilului a constituit un obstacol de inserție în cadrul clasei. El ridica o problemă educativă mai deosebită. Pentru a facilita adaptarea sa școlară, ne-am propus ca în mediul natural al clasei să utilizăm unele măsuri menite să faciliteze relația cu învățătoarea pentru a răspunde la lecții cînd era provocat. Inițial l-am solicitat să îndeplinească unele sarcini curente nonverbale, cu caracter didactic sau de întrajutorare intercolegială. Pe măsura îndeplinirii integrale a sarcinilor formulate, acestea erau treptat complicate și adaptate la cerințele programei instructiv-educative. Copilul era solicitat să verbalizeze îndeplinirea acestora, nu nemijlocit în-

vățătoarei (ci la început colegilor). Îndeplinire sarcinilor acționale și verbale impuse reflectă parti ciparea copilului, care era normal dezvoltat intelec tual, la activitatea grupului clasei, devenind astf posibilă încheierea situației școlare la sfîrșitul pri mului trimestru. Trebuie să arătăm că la începutu anului școlar, orice stimul material sau notă (bun sau rea) promise sau acordate de către învățătoar au fost ineficace, ca de altfel și manifestarea celo mai depline afecțiuni sau, dimpotrivă, constrîngeri

e) Trei elevi dintr-un efectiv de 402 erau *surzi demutizați* în cadrul Centrului de recuperare a au zului Cluj-Napoca, care posedau deci posibilitat de a se încadra în relațiile convenționale. Dinamic structurii comportamentului verbal prezintă l acești elevi valori individuale diferite concretizat în calitatea achizițiilor informaționale. Ritmul în susirii informațiilor și deprinderea de a utiliza în mod independent modelele verbale exersate era dependente de momentul instalării deficienței (mai cat în primul an de viață la doi elevi, iar la unu surdomutitatea era congenitală). Dispunînd de u mediu educativ prielnic asigurat de Centrul de rea bilitare a auzului și limbajului Cluj-Napoca, de su pravegherea nemijlocită și îndrumarea copiilor d către părinți în pregătirea lecțiilor precum și dato rită unor particularități pozitive ale copiilor d punct de vedere cognitiv, temperamental, volit caracterial și motivațional adaptarea la școală e favorabilă. Rezultatele școlare în clasa 1 erau con forme disponibilităților mintale (media C.I. = 11 și eficienței condiționate de gradul de organizare întregii personalități în deplină formare și structu rare. În clasele II-IV a avut loc o diminuare a ran damentului la învățătură, care apreciem că nu d notă nemijlocit dereglarea relației copilului față d

școală și activitatea instructiv-educativă, cît mai ales faptul că 2 dintre acești elevi au schimbat ca drul didactic de două ori în ciclul primar; ei frec ventau o școală nou instituită într-un cartier urban. Acest fapt a necesitat un efort suplimentar de rea daptare continuă a elevului la noul cadru didactic. De asemenea, efectivul de 38 de elevi ai unei clase nu permite individualizarea suficientă a activități lor în clase în care alături de copii cu dificultăți de adaptare școlară mai există și elevi demutizați.

Afazia, agrafia, acalculia sînt tulburări instru mentale cu frecvență destul de redusă. Ele constau în pierderea capacității de a vorbi, scrie sau calcula.

Printre elevii pe care i-am luat în studiu noi nu am întîlnit aceste dificultăți, motiv pentru care în cele ce urmează prezentăm doar semnificația aces tor concepte.

Pierderea parțială sau totală a limbajului este numită afazie. În formele de afazie senzorială este deficitară capacitatea de înțelegere a cuvintelor, spre deosebire de cea motorie în care sînt prezente tulburările expresive. Există și afazie mixtă senzo rial-motorie. Traumele cranio-cerebrale, leziunile neoplazice malformative sau inflamatorii sînt prin cipalele cauze care pot determina diversele forme de afazie. Prognosticul este cu atît mai favorabil cu cît pot fi mai ușor înlăturate cauzele genera toare, mai ales dacă a intervenit la o vîrstă mai mică. În general, la copii se înlătură definitiv. Re stabilirea se face cu atît mai greu cu cît persoana este mai în vîrstă.

Afazia trebuie diferențiată de alalie, care constă în imposibilitatea unei persoane de a vorbi, deși are auzul normal.

Agrafia este incapacitatea de a comunica prin scris cu toate că intelectul și motricitatea sînt normal dezvoltate.

Acalculia determinată de prezența unei leziuni la intersecția lobului temporal cu cel occipital este tulburarea care constă în imposibilitatea de a înțelege semnificația diverselor simboluri și de a efectua calculele scrise sau mintale elementare cu cele patru operații aritmetice fundamentale. De cele mai multe ori se asociază cu dislexia și disgrafia cifrelor și numerelor.

3.4. *Instabilitatea psiho-motrică*

Această formă considerată incontestabil cea mai aparentă manifestare a dificultăților școlare explică uneori incapacitatea elevului de a-și fixa atenția, de a-și coordona gîndirea și mișcările în vederea realizării unui scop precis, ceea ce subminează totodată adaptarea sa adecvată în grupul clasei.

Am observat că, în general, instabilitatea psihică nu este asociată în mod necesar cu cea motrică. Ea poate fi o hiperactivitate motrică sau în același timp psihică și motrică. Mișcările inadecvate situației sînt exagerate atît ca număr, amplitudine cît și ca frecvență. Ele se accentuează în situații conflictuale la care este supus copilul în efortul lui de a se adapta cerințelor.

Copilul instabil poate avea un nivel intelectual normal, net superior valorilor medii. De fapt, remarcabila plasticitate intelectuală, rapiditatea operațiilor mintale, generează un decalaj față de nivelul mediu al clasei. Acest decalaj declanșează, la rîndul lui, dezinteresul, dispersarea atenției, di-

rarea adesea involuntară spre alte preocupări decît cele școlare specifice colegilor. Iată, deci că elevii cu inteligență bună pot prezenta conduite neinteligente, neadaptate situației școlare, datorită unor particularități ale personalității lor.

Deseori există o dizarmonie evolutivă între dezvoltarea intelectuală și cea a aptitudinilor motrice, în sensul că dezvoltarea motrică este inferioară sau corespunzătoare vîrstei reale a copilului, dar inferioară nivelului intelectual.

Copilul instabil în clasă este turbulent, perturbă întregul proces de învățămînt. Se plimbă prin clasă, vorbește, strigă, răspunde înainte de a fi întrebat, deranjează continuu colegii din jurul lui, căutînd să-i atragă de partea lui, să-i stăpînească. Notele sînt sub nivelul posibilităților intelectuale, iar nota la purtare este adesea scăzută. Sînt foarte sugestibili la influențele negative și puerili în interese. Cu înaintarea în vîrstă negativismul se accentuează, crește hipersensibilitatea lor la observații. Ei se află într-o permanentă tensiune. Aceste caracteristici le conferă instabililor o slabă capacitate de adaptare la mediul școlar.

În etiologia instabilității se înscriu retardarea maturizării motorii sau tulburări motrice din cauza unor sechele encefalopatice, a unor traumatisme craniene, a unei corei sau ca o consecință a unei hipertiroidii primitive sau terapeutice. De asemenea, trăsăturile colerice pe fondul unor conflicte emoționale, la care deseori se pot adăuga „erorile" educației părintești pot avea efecte negative asupra stării de echilibru a copilului și pot genera inadaptarea școlară.

Cu toate că instabilitatea psihomotrică poate apare înaintea frecventării școlii, deși nu este o trăsătură constantă, particularitățile vieții școlare pot

constitui factori agravanți sau declanșatori ai instabilității.

Fatigabilitatea crescută a acestor copii determină o ușoară distragere a atenției. De asemenea, apare dezinteresul din cauza incapacității de a înțelege ceea ce li se predă. Uneori din cauza unui efort susținut al voinței sau unei atenții excesive din partea copilului, în dorința de a face față sarcinilor școlare, apar ușoare descărcări motrice intermitente. Dacă la acestea se mai adaugă reproșuri, pedepse, în ciuda efortului depus, rezultatul activității sale se soldează cu randamentul școlar slab. Toate acestea vor antrena neliniște, descurajare, opunere, care se exteriorizează prin instabilitate permanentă.

Pentru ilustrare, prezentăm cazul elevului *P.T.* de 7 ani și 6 luni, clasa a II-a, care prezintă excitabilitate, agitație continuă, excesivă și incoerentă.

Motricitatea și coordonarea perceptiv-motorie deși sînt situate la limita inferioară a dezvoltării normale, copilul prezintă impulsivitate, inhibiție condiționată slabă, nestăpînire, deficiențe de concentrare la lecție, turbulență, brutalitate, intervenții inoportune la lecții, motivație insuficientă pentru învățătură, nu învață sistematic, uneori este pripit în răspunsuri ca și în acțiuni. Cu toate că din punct de vedere al dezvoltării intelectuale copilul se încadrează ușor deasupra dezvoltării normalului (la proba W.I.S.C. coeficientul de inteligență global — 114), aptitudinile verbale fiind superioare (C.I.W. Wisc — 117) celor de performanță (C.I.P. Wisc — 111), reușita școlară este discordantă față de posibilități: română 5, matematică 6, media generală 6,45, iar la purtare 9.

3. 5. *Tulburările afectiv-motivaționale și volitive*

Dificultățile școlare nu pot fi abordate fără referiri la motivație, la particularitățile afective, voliționale, ca aspecte corelative ale personalității, care

pot deregla adaptarea la cerințele școlare în pofida unei dezvoltări intelectuale în limitele normalului.

În cazul dificultății școlare de natură emoțională există un blocaj în dezvoltarea afectivă a copilului, cu influențe negative asupra structurii sale cognitive, care dereglează raporturile elevului cu școala, generînd un dezechilibru de natură predominant afectivă. Astfel, timizii, mai ales cei înceți și slabi temperamental, dacă nu sînt sprijiniți cum trebuie de către cine este competent și la momentul oportun, riscă să devină elevi cu dificultăți școlare.

Afectivitatea stimulează în mod normal capacitatea de adaptare, îndeplinind un rol stenic în depășirea dificultăților și insuccesele școlare. Uneori însă, în urma unor conflicte interpersonale, trăite intens pe plan intern, poate duce la instalarea unor condiții afective nefavorabile adaptării școlare.

Gama tulburărilor afective este foarte variată. Dintre acestea amintim doar pe cele mai frecvent întîlnite în rîndul elevilor cu dificultăți: nesiguranță, teamă, neîncredere în forțele proprii, deprimare, tensiune emotivă, ostilitate față de copii și adulți etc. Dispoziția lor de bază este exagerată, fiind adesea euforici, expansivi, lipsiți uneori de autocritică.

Excitabilitatea lor exagerată este prezentă și în procesele de cunoaștere. Gîndirea devine superficială iar atenția hipotenace, capacitate de concentrare slabă, mai ales în activitățile care presupun efort voluntar. Ei nu suportă explicații lungi, obosesc rapid, motiv pentru care nu se pot mobiliza, lăsînd astfel impresia de insuficiență psihică.

Am întîlnit copii cu tulburări de mobilitate ale proceselor afective. Unii prezintă labilitate afectivă, ce se caracterizează prin trecerea rapidă de la o

stare de bună dispoziție la una rea. Alții prezintă vîscozitate afectivă, care constă în trecerea lentă și cu dificultate de la o stare emoțională la alta. La copiii cu dificultăți școlare am întîlnit adesea inversiune afectivă. Aceștia dau dovadă de o bună dispoziție la o situație negativă și o proastă dispoziție la o situație favorabilă. Așa se explică de ce ei nutresc (fără un anume motiv) sentimentele de ură și ostilitate față de anumite persoane apropiate lor. Ambivalența afectivă, adică existența contradictorie a unor atitudini opuse față de aceeași persoană, poate fi de asemenea întîlnită la acești copii.

Hiperemotivitatea este o tulburare a reacțiilor emoționale foarte frecventă la vîrsta copilăriei, caracterizată prin stări de tensiune permanentă, deprimante, de teamă obsesivă în fața necunoscutului și a propriilor reacții emoționale pe care nu le poate stăpîni și care-i împiedică în activitatea lor școlară ; sînt hipersensibili în relațiile cu cei din jur, fapt pentru care se izolează, se introvertesc. Cu timpul evită colectivitatea, prietenii și alte situații școlare care îi emoționează și îi tensionează. Hiperemotivitatea, la rîndul ei, poate devaloriza eficiența intelctuală. Ea contribuie la diminuarea energiei neuropsihice prin instalarea unei stări de oboseală, pregătind astfel premisele unor noi insuccese școlare. Insuccesele repetate și prelungite favorizează generarea a diverse forme de agresiune, care dezvoltă noi reacții inadaptative sau le consolidează pe cele existente, inhibînd astfel învățarea normală.

Anxietatea școlară, fobia care poate avea o durată mai lungă, vizează frica de note rele, de eșec, de sancțiuni, de autoritățile școlare și profesori,

motiv pentru care copilul refuză să meargă la școală. Cînd este trimis cu forța la școală, apar reacții de anxietate care pot duce la panică. Acești copii absentează mult. Fobia școlară apare mai ales la copiii mici, mai frecvent la fete decît la băieți și mai ales la copiii de intelectuali la care nevoia de afirmare este foarte manifestă. T. Kulcsar remarcă asemenea fobii școlare la 30% din elevii care au insuccese școlare, deși inteligența lor este relativ normal dezvoltată.

Anxietatea cronicizată se recunoaște prin comportamentul care se deosebește de al celorlalți copii de aceeași vîrstă, prin capacitatea de concentrare scăzută, randament școlar slab, sub nivelul posibilităților intelectuale, o neliniște permanentă izvorîtă dintr-o teamă nejustificată, predispoziția exagerată la spaimă, reacții exagerate la zgomote neașteptate, anorexie, cefalee, fatigabilitate și labilitate afectivă ; de regulă acești copii sînt irascibili, se culcă neliniștiți, adorm greu, se trezesc mereu peste noapte, nu mănîncă corespunzător, trăiesc cu teama permanentă că nu vor ști să răspundă la școală.

Unii elevi prezintă un grad redus de toleranță la frustrare. Această situație îi descurajează, îi deprimă, le dezvoltă angoasa și insecuritatea, închizîndu-i astfel și mai mult în „cercul vicios al eșecului".

La elevi cu dificultăți școlare vom întîlni pasivitate deplină sau opoziție activă față de anumite cerințe, activități. Negativismul fiziologic, în anumite etape ale dezvoltării, devine caracteristic copiilor cu dificultăți de adaptare școlară. Negativismul se prezintă ca o tulburare în sfera activității voluntare caracterizat fiind printr-o rezistență pasivă (cînd refuză numai să execute) sau activă (cînd

execută inversul comenzii) la solicitările externe sau interne. Se manifestă prin îndărătnicie, încăpățînare, opozabilitate, a căror stabilitate, durată și intensitate diferă de la un elev la altul.

Uneori dau dovadă de un egoism excesiv și individualism. Întîlnim la ei o dereglare a mecanismelor actului voluntar și o insuficiență a proceselor psihice ale motivației.

Opusă negativismului, este sugestibilitatea crescută, observată la unii elevi cu dificultăți de adaptare, adică de supunere cu ușurință unor influențe exterioare chiar dacă contravin preocupărilor școlare.

Ni s-a menționat frecvent de către învățători și profesori „lenea", trăsătură negativă a voinței, ca o formă de manifestare, pe care I. Străchinaru o încadrează ca deviere de conduită, realizînd de altfel și diferențierea dintre lenea ca substrat organic, falsa lene și lenea caracterială și care, adăugăm noi, trebuie să o delimităm de lentoare, adică ritmul lent în lucru, fie limitat la sfera intelectuală, fie motrică sau atît în plan psihic cît și motric.

Interesul care presupune o atitudine de lungă durată cu intenționalitate bine conturată spre o anumită activitate este slab conturat la copii cu dificultăți. Ei se caracterizează prin lipsa de diversificare a intereselor, volumul acestora extrem de redus ca și persistența lor în timp.

La acești copii apare pe prim plan ca o constantă lipsa de motivație și un nivel scăzut de aspirație, considerați factori de bază ai dificultăților de adaptare școlară.

3.6. *Tulburările de comportament*

Tulburările de comportament constituie una dintre cele mai complexe forme de dificultate școlară, amplu abordată în literatura de specialitate. din multiple puncte de vedere, ceea ce a dat naștere la o mare diversitate de opinii, care au frînat conturarea unei concepții științifice unitare. Delimitările noționale, etiologia și manifestările încă nu sînt suficient precizate. Literatura de specialitate semnalează faptul că denumirea de tulburări comportamentale a fost acceptată în Franța, încă din 1850. În nomenclatorul oficial al copiilor inadaptați publicat în 1946 se propune însă denumirea de „caracteriali". Actualmente terminologia Ministerului Educației Naționale din Franța este cea de „copii care prezintă tulburări de comportament și de conduită".

P. Janet consideră conduita ca fiind superioară comportamentului, datorită faptului că reprezintă o activitate conștientă mai complicată, însoțită de o anumită participare afectivă. D. Lagache respinge orice distincție între comportament și conduită. Pe aceeași linie se înscrie și H. Wallon, Guillaume, J. Piaget ș.a. care utilizează aceste concepte ca fiind sinonime.

Tulburările de comportament pot apare fie ca un simptom al unor boli psihice (schizofrenie, oligofrenie, stări demențiale), sau neuropsihice (epilepsie, tumori cerebrale, encefalopatii, traumatisme cranio-cerebrale), fie ca un sindrom (unic sau principal) în anomaliile de personalitate (caracteropatiile copilului, psihopatiile adolescentului). În alte situații ele pot constitui modalitatea de expresie a unor stări reactive, a unor reacții comportamentale

accidentale sau a unor deprinderi negative de comportament.

Există posibilitatea particularizării tulburărilor de comportament după etapele de vîrstă ale copilului, după semnificația socială și după simptomul prevalent.

Între aspectul clinic și cel etiologic al tulburărilor de comportament nu se poate stabili un raport constant, căci una și aceeași deviere de conduită poate avea cauze diferite, dar și aceeași cauză poate determina aspecte comportamentale diferite. De aici, dificultatea de a identifica și diferența acțiunea factorilor circumstanțiali de aceea a factorilor fundamentali.

Am constatat că tulburările de comportament apar ca efecte ale unor influențe sociale și organice strîns implicate. Se pare că în cadrul acestor influențe factorul organic are un rol predispozant (favorizant) iar factorul psihopedagogic un rol determinant. Gîndirea lor fantezistă predomină asupra celei logic-realiste. Se observă la ei un criticism redus al gîndirii. Nu-i interesează urmărirea actelor săvîrșite. Ei dovedesc elan redus față de muncă și pentru activitatea susținută. Manifestă în schimb dorință arzătoare față de noutate și permanentă varietate. Interesele lor sînt instabile și legate îndeosebi de nevoile biologice sau instinctuale primare.

În planul afectivității la acești copii se remarcă imaturitate. Sînt egocentrici, nu-și pot subordona interesele personale celor ale colectivului din care fac parte. Emoțiile lor, impregnate de caractere primare, sînt instabile și de scurtă durată, cu reacții vii necontrolate. Ei nu prezintă înclinații altruiste. Emoțiile de frică și rușine, fiind slab exprimate la acești copii, îi privează de posibilitatea de

a-și adapta comportamentul cerințelor școlare, sugestibilitatea lor este mărită. Din greșelile săvîrșite nu trag învățăminte pentru comportamentul viitor, iar pedepsele sînt lipsite de eficiență pentru ei.

Comportamentul copilului depinde nu numai de maturitatea psihică, afectiv-volițională ci și de temperament. Elevii cu tulburări comportamentale se recrutează mai ales dintre cei cu sistem nervos excitabil, dezechilibrat, cu o slabă dezvoltare a procesului de inhibiție internă și un slab control al scoarței cerebrale asupra regiunilor subcorticale. Din investigațiile pe care le-am întreprins a rezultat că manifestările comportamentale variază în raport cu vîrsta, fiind reduse la maximum în perioada preșcolară (2,6%), în clasele I-III frecvența acestor copii, deși mai ridicată, oscilează nesistematic între 8 și 10%, pentru ca în clasa a IV-a să atingă pînă la 15,6% din cazuri, fiind mult mai frecvente la băieți (68%) decît la fete (32%), și în mediul urban (59%) față de rural (41%).

Printre formele de manifestări comportamentale I. Străchinaru relevă ca fiind cele mai frecvente următoarele : minciuna, fuga de la școală, vagabondajul, furtul, turbulența.

Aceste manifestări nu se prezintă ca simptome izolate, ci se organizează în diverse atitudini sub forma unor :

— conduite de dominare, agresive, caracterizate prin accese de mînie, impulsivitate, crize de violență, iritabilitate ;

— conduite perverse ca cele mai grave comportamente, adesea caracteristice psihopatiilor. Copiii care prezintă aceste conduite nu sînt conștienți de

utilitatea respectării normelor morale, sînt neintimidabili, recidiviști, iredutabili.

Din registrul larg al manifestărilor reprobabile caracteristice copiilor cu tulburări comportamentale mai amintim : nesupunerea, obrăznicia față de profesori, neglijența în îndeplinirea sarcinilor, delăsarea, indolența și manifestările de rebeliune, violență față de colegi în limbaj și comportare, agresivitate față de alte persoane, distrugerea bunurilor comune.

Ei acceptă greu o frustrare, un repros, o simplă remarcă. Prezintă atitudini refractare, opozabilitate, agresivitate, nervozitate la încercările educative. Pentru ca asemenea acte de comportament să nu conducă spre o viitoare delincvență se impune intensificarea preocupării tuturor cadrelor didactice, a comandanților instructori de pionieri și a comitetelor U.T.C. din școli pentru a forma la elevi noțiuni, judecăți, sentimente și obișnuințe morale autentice, care să se concretizeze într-o conduită exemplară.

Cap. IV. PREVENIREA, REMEDIEREA ȘI ÎNLĂTURAREA DIFICULTĂȚILOR DE ADAPTARE ȘCOLARĂ

Cunoscut fiind că succesul intervențiilor ameliorative depinde mai ales de caracterul timpuriu, cît mai prompt, al aplicării acestora de către specialiști, de pregătirea profesională, de măiestria pedagogică a cadrelor didactice și de colaborarea dintre școală și familia elevului în cauză, am acționat pe mai multe planuri complementare, ce au avut următoarea strategie metodologică.

Mai întîi am considerat că una din premisele prevenirii și înlăturării dificultăților de adaptare școlare constă în cunoașterea cauzelor acestora, prin a căror punere în evidență am apreciat că este indicat să intervenim încă înainte de manifestarea evidentă a tulburărilor adaptative.

În demersul propus, noi am considerat că faza de punere în evidență a factorilor potențiali, respectiv manifești, ai dificultăților de adaptare este urmată imediat și nemijlocit de aplicarea diferențiată a acelor măsuri care sînt menite să prevină și să înlăture condițiile externe și interne ale disfuncțiilor școlare.

În vederea realizării acestui obiectiv am utilizat un complex de metode, mai întîi pentru depistarea și diagnosticarea copiilor cu dificultăți, în ve-

derea educării caracterului multidimensional al fenomenului în studiu.

În paralel cu observația, studiul documentelor școlare, convorbiri (individuale cu elevii, părinții, cadrele didactice), asistențe la lecții, ancheta socială, chestionare de adaptare și randament școlar (A. Antal, 1978), analiza de cazuri, am folosit și unele probe tradiționale : Matricile progresive Raven (standard și color), Bender-Santucci, WISC, Binet-Simon, J. Kohs-Goldstein, Goodenough și mozaic Gille, probă etalonată de noi.

Astfel am stabilit un program preventiv-recuperatoriu diferențiat la preșcolari față de elevi, care după experimentare a fost generalizat la nivelul municipiului Cluj-Napoca.

3. Profilaxia dificultăților de adaptare la vîrsta preșcolară

Bazîndu-ne pe propria experiență și consultînd unele fișe psiho-pedagogice (I. Radu, T. Kulcsar, D. Muster, P. Szabo, C. Witzlach etc.) am elaborat un ghid destinat evaluării nivelului de pregătire a preșcolarilor pentru începerea școlii, care conține următoarele variabile : — date privind ambianța, climatul socio-cultural familial și antecedentele personale, considerate semnificative pentru activitatea instructiv-educativă, care se răsfrîng asupra randamentului școlar și a comportamentului elevilor ;

— abilitatea motrică și deprinderile grafice care condiționează succesul în însușirea scris-cititului, desenului și a altor deprinderi grafo-motrice ;

— capacitatea intelectuală relevată prin limbaj, ca principal sistem comunicațional și informațional,

și celelalte procese cognitive, senzoriale și aptitudini speciale. Aceste caracteristici sînt considerate ca părți integrante ale disponibilităților copilului în privința capacității sale școlare ;

— procesele afectiv-motivaționale și volitive, componente indispensabile care condiționează adaptabilitatea normală a copiilor la cerințele școlarizării inițiale și care au valoare prezumtivă pentru acomodarea la sistemul relațiilor și normelor sociale.

Finalul ghidului concluzionează „profilul psihologic" al copilului care se află în pragul școlarizării.

Eficiența metodei este confirmată de concordanța ridicată dintre aprecierile educatoarei, ale învățătorului și cu randamentul școlar obținut de elevi la sfîrșitul clasei I ($r = 0,89$).

De asemenea, am mai conceput un set de probe operative (o scară de evaluare) pentru aprecierea maturității școlare.

Componentele esențiale ale probelor de evaluare au o structură sistematică. Natura variabilelor incluse în scara de evaluare vizează :

— cunoașterea unor raporturi și poziții spațiale ;

— aprecierea unor dimensiuni, proprietăți fizice prin comparație, percepția mărimii, a greutății, penetrabilitatea ;

— capacitatea de a verbaliza a unora din cele mai caracteristice activități specifice preșcolarilor, școlarilor, adultului, a unor acțiuni caracteristice altor viețuitoare. De asemenea, am supus verificării capacitatea de percepere (denumirea părților componente ale unei plante / pom, compoziția fructului) ;

— stabilirea unor relații corect și precis determinate dintre ființe sau obiecte și caracteristicile

lor cele mai corespunzătoare (recunoașterea dintr-o mulțime a hranei specifice, a adăposturilor proprii, identificarea din sistemul căilor de comunicație pe cele adecvate unor mijloace de locomoție) ;

— orientarea în timp prin perceperea diferențială a momentelor zilei, eventual și succesiunea acestora. Prin discuții colaterale dispunem de posibilitatea de a analiza și capacitatea de percepere a trecerii timpului și precizarea reprezentărilor de prezent (azi), trecut (ieri) și viitor (mîine), prin raportarea la activitățile înfăptuite de copii ;

— recunoașterea anotimpurilor, eventual succesiunea lor corectă după fenomenele și transformările atmosferice cele mai caracteristice care au loc în natură ;

— identificarea relațiilor matematice cantitative a mulțimilor aparținînd unor grupe diferite de elemente ;

— indicarea unor categorii noționale integratoare : prin analiza și compararea unui număr de 5 desene din care 4 fac parte din aceeași categorie, copilul trebuie să surprindă prin sinteză și generalizare pe aceea care se opune celorlalte și să denumească respectivele categorii (îmbrăcăminte, flori, mijloace de locomoție, animale, meserii). Se poate urmări nu numai capacitatea de a surprinde prin diferențiere noțiunea opusă ci și încadrarea acesteia în noțiunea gen (dulap — mobilă ; morcovul — legumă ; omul — ființă umană ; rața — pasăre ; casa — locuință).

Cu ocazia evaluării poate fi analizat și comportamentul copilului în timpul examinării. Poate fi observat gradul de cooperare și modul în care copilul conlucrează în vederea asigurării unei învățări eficiente precum și sociabilitatea de care dă dovadă în realizarea unor acțiuni comune. Examinarea ne permite să desprindem informații privind capacitatea de comprehesiune, de recepționare a informațiilor, a deprinderilor de exprimare corectă, fluiditatea verbală, bogăția lexicală precum și depistarea tulburărilor de vorbire.

Prin compoziția lor, probele ca set de indicatori specifici, caracteristici ca atare pentru demersul practic al aprecierii, comportă o funcție diagnostică, de cunoaștere a nivelului la care se află copilul față de cerințele didactice presupuse a fi realizate în procesul instructiv-educativ. Evaluarea are și un caracter prognostic, ne indică și posibilitățile prospective, adică perspectivele dezvoltării copilului prin cotele pe care le poate realiza pe scara de valori progresive.

Prin compararea în timp a propriilor performanțe ale copilului putem evidenția progresul realizat de la o etapă la alta.

Toate aceste funcții evaluative ne ghidează spre cea formativă, care urmărește optimizarea și perfecționarea activității instructiv-educative.

Strategia muncii diferențiale s-a realizat după investigarea prealabilă a nivelului de dezvoltare intelectuală, a socializării și a volumului de cunoștințe ale fiecărui copil, pentru a se adapta solicitările educative la nivelul și ritmul dezvoltării, spre a se stimula dezvoltarea maximală a disponibilităților latente.

S-au detașat următoarele categorii de grupe :

— copii dezvoltați în limitele normalului din punct de vedere psihic dar cu hipotrofie staturo-ponderală și cu unele deficiențe fizice ; ei prezintau rezistență scăzută la efort ;

— copii dezvoltați normal din punct de vedere intelectual, dar cu afecțiuni organice cumulate ;

— copii cu imaturitate socială și în muncă, care din punct de vedere fizic și psihic erau aparent bine dezvoltați ;

— copii cu tulburări neuro-motorii : capacitate scăzută de concentrare a atenției, cu labilitate emoțională și cei turbulenți ;

— copii cu lentoare psihică, bine dezvoltați fizic și psihic, care realizează corect activitățile, dar într-un ritm lent ;

— copii cu întîrziere (retardare) psihică (nu debilitate), la care componentele verbal-logice erau slab dezvoltate. Ei nu puteau verbaliza și surprinde relațiile dintre lucruri și fenomene, necesitau explicații detaliate pentru a înțelege conținutul informațional.

Investigațiile efectuate la începutul anului școlar asupra volumului de cunoștințe, asupra priceperilor și deprinderilor, au relevat că preșcolarii cu deficiențe fizice și cu afecțiuni organice cumulate au reprezentări, noțiuni și vocabular destul de bogat, ei se antrenează în activitățile comune și sînt capabili, cu ușoare oscilații ale atenției, să se concentreze în timpul activităților, realizîndu-și sarcinile, chiar dacă uneori prezintă o fatigabilitate ridicată. La copiii cu imaturitate socială și în muncă reprezentările, noțiunile și vocabularul sînt corespunzătoare prevederilor programei, cu fluctuații ceva mai frecvente ale atenției, totuși se concentrează suficient în realizarea sarcinilor, de la care se abat deseori mai mult ca urmare a comportamentului pueril, reușind să-și îndeplinească sarcinile la lecție.

Copiii cu instabilitate psiho-motorică cu lentoare și întîrziați (retardați), psihic au avut în general reprezentările și noțiunile, limbajul și deprinderile mai slabe, s-au antrenat mai greu la activitățile comune și cele alese, la efectuarea unor lucrări individuale și colective, au prezentat nesiguranță, timiditate, necesitînd încurajare și stimulare permanentă.

Durata activității diferențiate era diferită în funcție de natura rămînerii în urmă, de nivelul dezvoltării intelectuale și de particularitățile motivaționale și volitionale.

Activitatea în grupuri era realizată cu copiii care manifestau relativ aceleași dificultăți sau rămîneri în urmă. Astfel, copiii cu deficiențe de coordonare motrică, de orientare spațio-temporală au fost mai frecvent antrenați în situații practice de orientare în care erau implicate efectuarea diverselor exerciții de percepere a realității înconjurătoare, a propriei scheme corporale, a relațiilor spațiale, coordonarea oculo-motorie, mobilitatea mîinilor și a degetelor, solicitîndu-le continuu și verbalizarea fiecărei acțiuni și mișcări efectuate.

Pentru îmbogățirea conținutului unor reprezentări și noțiuni despre ființele, obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare au fost organizate activități de observare, lecturi după imagini, convorbiri, jocuri didactice de numărat — socotit, memorizări, exerciții fizice, plimbări, excursii, în care copii cu instabilitate psiho-motrică, lentoare și retardare psihică au avut posibilitatea să observe, să denumească, să verbalizeze, să descrie fiecare acțiune, să memoreze, iar cei cu debilitate fizică, afecțiuni organice cumulate, imaturitate socială și în muncă să facă analize, sinteze, generalizări, abstractizări, comparații.

În aceste activități sarcinile au fost diferențiate, administrate progresiv, cu deosebire pentru copiii cu lentoare psihică și pentru cei retardați psihic pentru a le forma reprezentări și noțiuni la

nivelul cerințelor programei, sarcinile fiind potențial complicate pentru celelalte categorii de copii.

Pentru fiecare lecție erau formulate mai multe întrebări de dificultate progresivă, care erau adresate diferențiat copiilor în raport cu nivelul și ritmul dezvoltării și cu volumul cunoștințelor asimilate.

Astfel, unii copii descriau doar imaginile, le denumeau, alții prezentau acțiunile personajelor, scopul acțiunilor, stabileau asociații, legături între fenomene, formulau concluzii etc.

La sfîrșitul anului școlar putem afirma că în urma aplicării prevederilor programei, a muncii diferențiate, a stimulării pregătirii intelectuale pentru școală și a dezvoltării neuromotrice, diferențele interindividuale privind conținutul unor reprezentări și noțiuni au fost reduse simțitor. Ritmul de formare, consolidare și automatizare a unor priceperi și deprinderi s-a îmbunătățit iar rămînerile în urmă au fost recuperate.

Copiii supuși acestor influențe au înregistrat progrese sub aspectul receptivității senzoriale, al coordonării mișcărilor, și-au îmbogățit reprezentările spațiale, de formă, mărime, greutate, contiguitate. Evidente au fost rezultatele obținute și din punctul de vedere al comprehensiunii, al dezvoltării memoriei, gîndirii logice, al capacității de concentrare și distribuire a atenției. De asemenea, ei reușeau să stabilească mai facil relațiile dintre cauză și efect, să găsească în mod independent răspunsuri originale ; și-au dezvoltat imaginația, fluența verbală și flexibilitatea creativă etc.

Formarea însușirilor menționate a permis copiilor ca treptat să dobîndească acele structuri operaționale care facilitează adaptarea la situații noi de tip școlar. Astfel, copilului i se dezvoltă interese,

înclinații, pasiuni capabile să determine o atitudine activă, creatoare în activitatea de învățare.

Individualizarea, diferențierea și adaptarea treptată a sarcinilor instructiv-educative prevăzute de programă la particularitățile specifice fiecărui copil reprezintă nu numai un avantaj personal ci este în interesul societății interesate în promovarea indivizilor potrivit înclinațiilor lor (T. T. Radu, 1978).

În vederea viabilizării mai rapide a capacităților potențiale ale fiecărui copil, existente sub formă latentă, am aplicat, cu caracter experimental, unele metode active și de tip corecțional formativ de tipul celor elaborate de R. Otto (1970), P. Szabo (1971), Thelma Gwinn Thurstone (1972) și Ursula Șchiopu.

Dintre aceste probe noi am preluat un număr de 156 imagini (cu unul, două sau trei grade de dificultate în rezolvare), adecvate specificului formei de manifestare a imaturității copilului, a nivelului său de dezvoltare precum și a ritmului individual de lucru. Ele au fost administrate sub formă de exerciții grafometrice și incluse în activitățile și lecțiile de dezvoltarea vorbirii, a conținutului matematic, de cunoaștere a mediului înconjurător. Le-am aplicat în cadrul activităților obligatorii și în munca independentă, atît în momentul predării cît și în cel al verificării, lucrîndu-se individual, în grup sau colectiv. Părinții interesați au fost și ei antrenați în această muncă, prin continuarea acestor exerciții acasă.

În aplicarea acestui procedeu am pornit de la supoziția că în procesul de adaptare a sarcinilor preșcolare la particularitățile copilului, cadrele didactice se pot baza nu numai pe nivelul actual de dezvoltare al copiilor, ci și pe capacitățile potențiale, pe funcțiile în formare. În baza acestei con-

cepții, ceea ce în prezent copilul poate realiza numai dacă primește ajutor, în curînd el va putea să rezolve, în mod independent, probleme similare. Astfel, învățarea contribuie la transformarea „zonei de dezvoltare imediată în dezvoltare actuală" (L.S. Vigotski).

Instituirea programului instructiv-educativ preventiv și formativ în acord cu acțiunile de depistare a copiilor cu imaturitate școlară au contribuit la reducerea considerabilă a frecvenței tulburărilor de adaptare la cerințele școlare, precum și a gravității manifestărilor deficitare și a eșecului școlar.

Ca urmare a muncii psihopedagogice intensive, toți copiii cuprinși în experiment au realizat salturi considerabile în privința pregătirii lor pentru școală. Dintre ei 78% au obținut rezultate școlare foarte bune, 14% bune și 8% medii. Nici unul din acești copii nu au prezentat în clasa I dificultăți școlare.

Continuă să ajungă în școală un număr mare de copii (4,5%) cu tulburări de vorbire. Pentru corectarea lor mai rapidă și mai eficientă este necesar ca tratamentul logopedic să fie asigurat în mai mare măsură în perioada preșcolară. De fapt, în acțiunea noastră corecțional-preventivă, am asigurat periodic informarea teoretică și practică a cadrelor didactice, cu unele cunoștințe de fonetică și logopedie. Pentru îmbunătățirea stării generale de dezvoltare a limbajului am introdus treptat, în programul zilnic, un sistem special de antrenare a laturii motrice a limbajului, de dezvoltare a auzului fonematic și corectarea tulburărilor de vorbire, acțiune organizată cu participarea nemijlocită a Emiliei Boșcaiu de la Universitatea din Cluj-Napoca.

Pe lîngă aspectele privitoare la activitatea instructiv-educativă s-a acordat atenție și îmbunătățirii indicelui de dezvoltare somatică și reducerii morbidității. Astfel, s-a acordat o atenție sporită corectării malformațiilor dentomaxilare (care generează în mare parte tulburările de vorbire și de aici cele disgrafice și dislexice), controlul riguros al condițiilor igienico-sanitare, precum și al meniului și al rației alimentare calorice, punîndu-se accent deosebit pe grupele de alimente care asigură suport nutritiv necesar creșterii și dezvoltării optime etc.

2. Optimizarea strategiei preventive pentru înlăturarea dificultăților de adaptare școlară a elevilor

Pe plan internațional instruirea copiilor de vîrstă școlară care întîmpină dificultăți de adaptare mai mult sau mai puțin evidente se organizează în clase cu caracter special. Astfel, de exemplu, în Franța, R. F. Germană, Italia etc., funcționează clase de recuperare constituite din 15—18 elevi, pentru copii al căror eșec școlar se asociază cu tulburările de comportament. În R.F. Germană sînt clasele specializate pentru a înlătura unele dificultăți particulare (clase de legastenie). În S.U.A., Belgia, activitățile individuale de recuperare a variatelor dificultăți se organizează pe grupe de cîte 3—5 elevi. În U.R.S.S. s-a preconizat — cu caracter experimental — școala primară specială pentru copiii cu infantilism psiho-fizic și cu stări astenice avînd programe analitice minime și o accentuată atenuare compensatorie. În S.U.A., pentru înlăturarea tulburărilor de adaptare școlară în rîndul elevilor capabili, dar rămași în urmă la învățătură, precum și pentru copiii care prezintă deficiențe fizice sau psihice relativ ușoare, cum ar fi instabilitatea emoțională, se organizează cursuri de vară diferențiate în raport cu natura cauzelor determinante.

Pe lîngă aceste tipuri de clase desigur mai funcționează și altele. Caracteristic fiecăruia este faptul că activitatea se desfășoară pe baza unor programe diferențiate, care țin seama atît de nivelul general al clasei, cît și de particularitățile psihopedagogice ale fiecărui elev. În final se urmărește realizarea de către toți copiii a esențialului din programele obișnuite.

Obiectivul principal al acestei instruiri constă în ultimă instanță în asigurarea reinserției respectivilor copii în sistemul școlar obișnuit, ei putînd fi trecuți oricînd în clasele obișnuite ale școlii generale.

În clasele diferențiate se preconizează promovarea pe scară largă a metodelor moderne de instruire (de antrenare la activități specifice ritmului individual, de învățare prin acțiune, de învățămînt programat, de problematizare, de muncă în echipă etc.).

Îmbunătățirea tehnologiei didactice reprezintă calea cea mai adecvată pentru prevenirea și înlăturarea dificultăților de adaptare școlară. C. Kupisiewicz emite ideea elaborării unor metode pedagogice prin care să se mobilizeze mai mult interesul cognitiv, iar cunoștințele să fie oferite sub formă de probleme care să-i stimuleze și cointereseze pe elevi spre rezolvare. Recomandă totodată, inventarierea lacunelor existente în cunoștințele elevilor pe baza administrării regulate a unor teste de verificare periodică a cunoștințelor școlare. Terapia pedagogică cea mai bună ar fi, arată autorul, ca după stabilirea diagnosticului elevilor cu dificultăți de adaptare să li se repartizeze acestora sarcini școlare individuale, activitate de care ar trebui să se intereseze în mai mare măsură și părinții.

În țara noastră copiii cu deficiențe grave, parțial recuperabili, sînt școlarizați în căminele școală din

subordinea Ministerului Muncii, cei cu posibilități de recuperare în școlile speciale din subordinea Ministerului Educației și Învățămîntului.

Conform îndrumărilor Ministerului Educației și Învățămîntului nr. 6970, ale Consiliului Național al Organizației Pionierilor nr. 2862, Ministerului Muncii nr. 322 și Ministerului Sănătății nr. 2494 din 1982, pentru copii cu deficiențe fizice și intelectuale pentru copiii cu deficiențe fizice și intelectuale ușoare, precum și pentru cei cu dezvoltare intelectuală mai lentă se pot organiza în cadrul școlilor de masă din mediul urban, clase cu efectiv redus, dar nu mai mici de 20 de elevi, în cadrul mediei de 32 elevi/clasă din orașul respectiv.

Optimizarea adaptării școlare implică adoptarea unor măsuri de modernizare corespunzătoare cerințelor contemporane, care vizează atît sistemul de învățămînt, conținutul, metodologia și mijloacele acestuia, cît și recurgerea la unele modificări ale mediului înconjurător — environnement-ului — în cadrul cărora o pondere însemnată revine însești construcțiilor școlare.

În acord cu progresul social actual, cu cerințele formative ale învățării contemporane, se impune necesitatea de a se acorda o atenție sporită proiectării, amplasării și realizării construcțiilor școlare. Acestea ar trebui să aibă trunchi comun cu grădinița. Discontinuitatea în asigurarea întreținerii este enormă între preșcolarul de grupă mare, de exemplu, și elevul clasei I. Dacă pentru perioada cît părinții sînt în cîmpul muncii preșcolarii beneficiază prin intermediul grădiniței nu numai de educație ci și de îngrijire și de servirea mesei, majoritatea elevilor clasei I trebuie să se gospodărească singuri pe o perioadă de aproximativ 5 ore pe zi.

În țara noastră, conform unui ordin al M.E.I., în urma indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, de

a se crea „și sisteme separate de cămin, de internate pentru aceia care au condiții mai grele", asemenea școli funcționează în unele județe ale țării.

Organizarea și desfășurarea activităților elevilor în cadrul unor școli cu program prelungit a dovedit că acest procedeu constituie o modalitate necesară și eficientă, care poate să răspundă cerințelor educative sporite de facilitare a adaptării elevilor la procesul de învățămînt. De fapt, acest sistem de organizare a activității instructiv-educative este unul dintre cele mai eficiente, fiind utilizat într-o serie de țări ca : U.R.S.S., Anglia, S.U.A., Japonia, R. F. Germania, R. D. Germană, Franța, Italia, Spania, R. P. Polonă, R. S. Cehoslovacia, R. P. Ungaria, R.P. Bulgară, Belgia, Portugalia, Elveția, Danemarca, Norvegia, Turcia etc.

În unele țări acest tip de „școală a viitorului" a devenit forma organizatorică de bază a procesului instructiv-educativ pentru toți elevii ciclului primar și gimnazial. În alte țări această modalitate în curs de experimentare tinde să se generalizeze.

Școlile cu program prelungit se organizează pentru elevii claselor I-VIII, care își petrec timpul aici începînd de dimineața și pînă după amiaza frecventînd cursurile, pregătindu-și lecțiile, beneficiind de servirea mesei (la școală, la grădinițe sau la cantine), de odihnă și de organizarea colectivă sau individuală a diverselor activități recreative cum ar fi : jocuri, ascultarea de povești, plimbări, excursii, concursuri sportive sau pe discipline școlare, participarea la cercuri, vizionarea filmelor instructive, a programelor de televiziune, audiții muzicale, vizitarea muzeelor, participarea la cor, orchestre, studiu individual în bibliotecă, efectuarea unor munci în grădina școlii, confecționarea în atelier a diverselor obiecte utile etc.

Funcționarea eficientă a programului prelungit implică atît schimbări în conținutul și metodologia activității instructiv-educative, cît și îmbunătățiri ale bazei didactico-materiale pentru ca acestea să corespundă cerințelor de ordin psihopedagogic, metodic, igienic, de economie și arhitectură școlară.

În funcție de situația concretă și specifică din fiecare școală există modalități variate de organizare a activității în acest tip de școli, de la simple forme de meditații și sprijin acordat elevilor de către cadrele didactice, la organizarea unor programe complexe de activități școlare și extrașcolare. Acestea se completează reciproc și urmăresc asigurarea unui nivel superior de pregătire a elevilor, atît în privința randamentului școlar, cît și a unei bune integrări școlare și sociale. Petrecerea activă și judicios eșalonată a timpului liber și asigurarea unui învățămînt unitar și continuu, de-a lungul zilei, favorizează dezvoltarea armonioasă intelectuală și fizică, formarea caracterului, a spiritului de muncă în colectiv, cooperare și întrajutorarea, educarea social-morală a elevilor, a intereselor, înclinațiilor, capacităților fiecăruia dintre copii. Pentru soluționarea problemei copiilor care rămîn singuri atît timp cît părinții sînt la serviciu, școala cu program prelungit este una dintre căile optime de influențare pozitivă a adaptării la programul cerințelor instructiv-educative. Din acest motiv, în etapa actuală, dar mai ales în perspectivă, acest sistem ar trebui extins, în special în cartierele urbane noi, unde necesitățile sînt atît de stringente.

Datorită faptului că elevii din primele clase prezintă dificultăți ale scris-cititului am recurs la investigarea profilului neuro-motor al copiilor cu dislexie-disgrafie, care au constituit grupul experimental și ale căror rezultate le-am comparat cu ale unui

grup martor care nu prezenta asemenea manifestări dezadaptative.

Examenul aptitudinii neuromotorii a constat din probe care vizau caracterizarea tonusului general al copilului, coordonarea motorie, prezența sincineziilor, reprezentarea schemei corporale și a lateralității.

Copiii cu disgrafie prezintă mult mai frecvent insuficiență motorie caracterizată prin hipertonie, sincinezii care evidențiază lipsa de independență a mișcărilor executate, relevînd un stadiu inferior de maturizare motrică și semnalul unei imperfecțiuni neuromotrice precum și una din cauzele neîndemînării, lateralizarea este defectuoasă și sînt prezente tulburări ale orientării spațiale în raport cu schema corporală.

În urma celor constatate am instituit cîte un program recuperatoriu diferențiat pentru copiii care nu se pot adapta ca ritm și corectitudine cerințelor prevăzute de programă pentru însușirea scris-cititului.

2.1. *Prevenirea și înlăturarea disgrafiei*

Exercițiile utilizate în scop diagnostic au fost preluate în etapa corecțional-compensatoare și de stimulare a dezvoltării neuro-motorii, fiind treptat complicate și adaptate la specificul deficienței constatate și incluse la orele de caligrafie, ca exerciții prealabile scrierii, atît cu întreaga clasă cît și pe grupe, precum și la orele de educație fizică sau introduse ca pauze active în timpul lecțiilor. În urma aplicării acestora s-au observat îmbunătățiri sub aspectul coordonării, preciziei, supleței mișcărilor, dispărînd complet disabilitatea manuală, gestica neîntenționată, sacadată, nearmonioasă. În paralel cu

exercițiile de stimulare neuro-motorii am utilizat și jocuri cu implicarea simultană a analizatorilor auditivi-vizuali-motrici în care se respectă intonația specifică propozițiilor enunțiative, exclamative și interogative pentru a deduce rolul punctuației în scriere și pentru înțelegerea deplină a celor citite. S-au aplicat exerciții ortoepice și de scriere cu caracter reproductiv, care au constat în transcrieri și copieri în ritm impus și accelerat progresiv. Aceste exerciții au fost precedate de lectura expresivă și de analiza ortografică și de punctuație a cuvintelor, propozițiilor și textelor. În urma aplicării acestor exerciții s-au redus numărul elevilor cu disgrafii și disortografii. Dacă în anul inițierii experimentului (la școala generală nr. 21 din Cluj-Napoca) în clasele I 17,2% prezentau tulburări ale scris-cititului, în anul școlar următor prin introducerea acestor exerciții numărul s-a redus la 6,7%. În baza acestor rezultate am extins investigațiile noastre și la preșcolarii grupei mari, care prezentau tulburări fie de tonus, a schemei corporale, de coordonare a mișcărilor și lateralitate defectuoasă, pentru a preveni și recupera, la intrarea în școală, tulburările de scris. În același timp, am avut în vedere și prevenirea dizarmoniei evolutive între dezvoltarea intelectuală și cea a aptitudinilor motrice pentru ca dezvoltarea neuro-motrică să fie corespunzătoare celei a nivelului de dezvoltare psihică.

Menționăm că în formarea deprinderilor de scris-citit, care constituie schemele integrării în sisteme a cunoștințelor ce se vor însuși în următorii ani, am avut în vedere nu numai nivelul de dezvoltare psihomotrică a copilului ci și raportul existent între diferite elemente ale acestei dezvoltări cum ar fi : starea generală de sănătate, nivelul dezvoltării motrice, stăpînirea schemei corporale, un

minimum de reprezentări spațio-temporale, o anumită maturitate și echilibru afectiv, o anumită motivație, o anumită capacitate de concentrare și de efort precum și prezența pe fondul nivelului de dezvoltare intelectuală a funcției de simbolizare, concretizat în capacitatea de înțelegere și de utilizare a limbajului ca mijloc de comunicare.

2.2. *Prevenirea și înlăturarea dislexiei*

Pornind de la ideea că în cursul dezvoltării ontogenetice a fiecărei persoane există etape „optime" de receptivitate în care achizițiile se realizează temeinic și cu un efort minim și că orice întîrziere în antrenarea copilului la activitatea respectivă în perioada de maximă eficiență va necesita un efort sporit și un timp îndelungat pentru obținerea rezultatului scontat, am început acțiunea de prevenire a tulburărilor de citire și de recuperare a acestei forme dezadaptative la copiii de 6—7 ani, fiindcă această vîrstă reprezintă nivelul optim pentru însușirea citirii.

Depistarea tulburărilor am făcut-o inițial numai la școlarii clasei I. Ulterior, depistarea acestora s-a realizat în grupa mare la grădiniță pe baza unor manifestări ca: nerespectarea sensului dreapta-stînga la desen în cadrul exercițiilor grafice pregătitoare pentru scriere, descompunerea defectuoasă a cuvintelor în silabe, sunete și invers, de asamblare a elementelor fonetice în unități verbale, confuziile auditive și vizuale persistente, greutăți în reținerea imaginilor grafice a unor litere sau în formularea ideilor etc.

Pornind de la faptul că asemenea manifestări deficitare pot fi înlăturate prin exerciții individuale corespunzătoare în scopul prevenirii și recuperării dificultăților în însușirea cititului, în cadrul unor probe formative am experimentat cu elevi de clasa I prevenirea și înlăturarea dificultăților în însușirea citirii. Exercițiile de tip formativ aplicate individual s-au bazat pe faptul că dacă în prezent copilul cu dificultăți rezolvă sarcinile școlare numai dacă primește ajutor, apelîndu-se la procesele care îi sînt în formare, cu timpul el va ajunge, în baza acestor exerciții, să le rezolve independent, pe baza funcțiilor psihice deja formate.

Pentru automatizarea citirii am scris pe cartonașe cuvinte compuse din literele învățate. Inițial, pentru fiecare copil am notat într-o fișă, citirea cu dificultăți, ezitări, silabisiri (±) sau literalizări fără sinteza finală a cuvîntului (—). Exercițiile au fost aplicate individual, zilnic, cîte 5—10 minute, pentru un copil pînă la învățare (minimum 12 și maximum 18 zile consecutiv). Treptat s-au introdus și exerciții din cartea *Știm să citim?* și din *Abecedar*. După ce elevii aceleiași clase au ajuns la un nivel apropiat în ceea ce privește recunoașterea și citirea cuvintelor uzuale scrise pe cartonașe am aplicat și pe grupuri asemenea exerciții scriind pe tablă coloane de cuvinte de grade diferite de dificultate și solicitîndu-i pe copii să le citească în mod diferențiat, în funcție de stadiul pe care l-a atins în asimilarea citirii cursive.

În urma exercițiilor efectuate 98,3% din copii au reușit să-și însușească temeinic imaginea grafică a cuvintelor exersate, citindu-le independent corect. Pentru restul copiilor nici în baza acestor exerciții formative nu le-a fost accesibil actul citirii. Corelînd răspunsurile acestor copii cu nivelul

dezvoltării lor intelectuale, cu starea lor de sănătate și cu datele altor investigații O.R.L., oftalmologice, logopedice, inclusiv cu cele de ordin familial, aceștia nereușind să-și însușească decît un număr restrîns de cuvinte, și cu tot sprijinul individual acordat și munca diferențiată în clasă reușita lor școlară este nesatisfăcătoare în concordanță cu disponibilitățile intelectuale, motiv pentru care i-am dirijat spre comisia județeană de diagnostic, îndrumare medicală și psihopedagogică pentru încadrarea lor la școala ajutătoare, care le poate oferi o adaptare a învățămîntului la particularitățile dezvoltării lor. Considerăm că acestei categorii de copii numai astfel le putem facilita pregătirea școlară pentru a obține un randament școlar la învățătură satisfăcător în raport cu posibilitățile, ritmul și interesele pe care le manifestă.

2.3. *Organizarea rațională a regimului de muncă și de odihnă al elevului. Inițieri în tehnica de studiu individual*

Creșterea, dezvoltarea și formarea psiho-fizică normală a copilului sînt condiționate în bună măsură de instruirea și respectarea unui regim de muncă și odihnă sănătos potrivit unor cerințe psihopedagogice și medicale dozate rațional și progresiv. Statutul de școlar al copilului impune o nouă distribuire a timpului său. Fără a încărca prea mult regimul de viață al copilului de 6 ani cu activități intelectuale și răspunderi sociale, noul său statut conduce la restrîngerea într-o măsură apreciabilă a timpului său de joacă și introducerea unor obligații de natură intelectuală.

Pînă la vîrsta școlarității, chiar și în activitățile din grădiniță, preocuparea de bază a copilului era jocul, fie el liber, la alegere sau condus de educatoare. Nici situația nouă de școlar nu schimbă (nu trebuie să schimbe) radical situația. Copilul de 6 ani, școlar fiind, are încă nevoie de mișcare, de alegere, de joc liber în casă, în curte, în locuri special amenajate, la școală și acasă, de unul singur sau în grup. Într-un regim rațional de muncă și odihnă instituit de școală și familie jocul va continua să dețină ponderea cuvenită treptat, însă după primele săptămîni de școală jocul va dobîndi alte valențe. Prin joc școlarul începător va fi pregătit pentru acțiuni didactice cu finalitate bine definită. Jocul îl va introduce în tainele scrisului și socotitului, prin joc se va deprinde să respecte și să se supună regulilor și normelor stabilite de școală. Dar prin stabilirea unui regim rațional de muncă și odihnă — copilul de vîrstă școlară mică va fi îndrumat să înțeleagă rostul serios al învățăturii, efortul cerut să-l depună în acest sens la școală și acasă, pentru ca de la început să obțină rezultatele cele mai bune. Învățătura, școala să nu devină o sperietoare pentru școlarul mic, dar nici socotită o joacă. Gospodărirea timpului pentru a trage cît mai multe foloase, pentru conturarea personalității și pregătirea pentru viață începe să se constituie într-un stil de viață. Organizarea rațională a întregului buget de timp, utilizarea lui rațională presupune instalarea unui regim de viață și de muncă sănătos, în care să fie dozate rațional activitățile dedicate studiului (învățăturii), odihnei, jocului, plimbărilor, lecturii, vizionării de filme, audierii unor emisiuni de radio și televiziune, îndeletnicirilor practice, tehnice, artistice, gospodărești.

După datele culese de noi dintr-o cercetare pe această temă programul unei zile obișnuite de lucru se conturează astfel :

a) timp de învățătură (orele de curs) ;

b) timp pentru pregătirea lecțiilor și a temelor pentru ziua următoare (studiu individual, meditații la școală) ;

c) somn și odihnă (în cursul zilei) ;

d) timp destinat unor trebuințe personale ;

e) timp (ore) liber ;

f) alte ocupații (drumul la școală și înapoi, unele activități neprevăzute ș.a.).

În zilele de școală, cînd orele de curs sînt stabilite dimineața, debutul zilei de muncă începe cu deșteptarea. În funcție de orarul școlii, de distanța de parcurs de acasă și pînă la școală, deșteptarea nu poate depăși ora 7. După toaleta completă de dimineață, gimnastica de înviorare, micul dejun, urmează drumul la școală și prezentarea cu cel puțin 10 minute înainte de începerea orelor de cursuri, ce pot dura la școlarul din clasele primare 4 ore, iar apoi la elevii de gimnaziu și liceu 5 și chiar 6 ore. Acest fragment al zilei este deosebit de important pentru obținerea de rezultate foarte bune la învățătură. Încă din clasa I, copilul va fi deprins să urmărească cu atenție concentrată fiecare lecție, de a participa la discuții și rezolvări de probleme în clasă, laborator, cabinet sau atelier. De calitatea și gradul asimilării cunoștințelor la orele de cursuri depinde în cea mai mare măsură temeinicia actului învățării. Tehnologia modernă de predare-învățare, metodele participative de lucru care și-au făcut cîmp larg de acțiune în școală modifică radical statutul școlarului care deține tot mai pregnant rolul de subiect în procesul de învățămînt. Această nouă

situație de lucru schimbă și atmosfera în care se desfășoară lecția și orice activitate didactică. Nu mai poate fi vorba de acea liniște împietrită în care să nu se audă decît „zbîrnăitul mușteloг" și elevii stau țintuiți în bancă, cu ochii în ceafa colegului din față. Între profesor și clasă se instalează dialogul continuu, învățarea pe grupe, lucru la aparate, cercetarea dicționarelor, a documentelor și altor materiale didactice, ceea ce face din clasă un adevărat stup de albine în care toți lucrează în vederea explicării și clarificării noțiunilor, fenomenelor pentru a înlesni și temeinici procesul de învățare. Ora de curs în sala de clasă, cabinet, laborator sau atelier în condițiile noi de desfășurare a procesului de învățămînt înseamnă mai multă atenție, mai mult consum de energie psihică în beneficiul actului de învățare al elevului. Pe bună dreptate, pedagogii consideră că cheia succesului la învățătură stă tocmai în gradul în care elevul reușește să plece de la fiecare oră de curs sau activitate didactică, cu tema aflată în discuție pe deplin însușită. Condițiile noi impuse de cercetările pedagogice cu privire la modul în care se derulează actul de predare-învățare presupun o atenție distributivă, o disciplină a muncii libere consimțite. Neîncadrarea în noile exigențe ale derulării actului de predare-învățare, lipsa deprinderilor de a lua notițe și executa schemele efectuate de profesori la tablă sau proiectate cu retropoiectorul constituie indicii că adaptarea școlară mai prezintă lacune și se răsfrînge în mod negativ asupra elevului.

Aceasta, pe de o parte, pentru că la încheierea orei de curs sau alte activități didactice elevul acuză goluri serioase în însușirea volumului de cunoștințe și deprinderi intelectuale greu de recuperat. Pe de altă parte, crește mult peste cerințele normale

timpul de pregătire a temelor și a lecțiilor pentru ziua sau zilele următoare. Pentru că de unde în mod normal un elev din clasele primare ar trebui să consacre pregătirii lecțiilor și efectuării temelor pentru ziua următoare 1—1/2 ore, un elev de gimnaziu 2 — 2½ ore, un licean în jurul a 3½ ore, în situațiile cînd nu se îndeplinesc cerințele pedagogice de desfășurare a procesului de predare-învățare la cotele calitative cerute, timpul de pregătire a lecțiilor și a temelor se prelungește cu mult peste aceste bareme, ceea ce, firește, este neindicat și are consecințe negative asupra elevilor. Aceștia ajung la suprasolicitare și supraîncărcare, obosesc, își restrîng timpul liber pînă la anularea lui.

Secvența de timp de după orele de curs ridică la rîndul ei cîteva probleme de ordin pedagogic.

Ne vom referi la unele dintre ele. Cînd și cu ce să înceapă pregătirea temelor? Cu ce obiecte de învățămînt să demareze pregătirea: cu cele considerate mai grele, ce presupun un consum mai mare de energie nervoasă, o stare psihică mai încordată sau cu acele discipline școlare ale căror cunoștințe se reține mai lesne (uneori prin memorare)? În utilizarea secvenței de timp din această etapă a zilei se ține seama de jumătatea de zi cînd are loc. Elevii care învață dimineața și termină cursurile în jurul orelor 13—14 au nevoie de o pauză mai mare — masă și odihnă activă de circa 2—2½ ore. Cercetările psihopedagogice și medicale au stabilit ca cele mai propice ore de învățare individuală acasă, de elaborarea temelor și însușirea temeinică a celor studiate la școală perioada între orele 16—19.

Pregătirea pentru a doua zi are loc începînd studiul cu matematica, fizica sau chimia, limba și literatura română și apoi celelalte obiecte de învățămînt cuprinse în orarul zilei următoare. Dacă pentru unii

dintre elevi alte discipline școlare ridică dificultăți, iar matematica, fizica sau chimia prezintă un grad mai mic de greutăți, se va începe cu acele obiecte de învățămînt al căror conținut este mai ușor de înțeles și de reținut. Învățarea individuală, acasă, începe cu efectuarea temelor, confruntarea notițelor, schemelor sau planurilor de lecție realizate în clasă de către profesori și apoi consultarea manualului și sublinierea datelor, noțiunilor, ideilor fundamentale ale temei aflate în studiu. Ca și în desfășurarea orelor de curs, după 45—50' de studiu se ia o pauză de 5—10'. Odată așezat la masa de lucru, studiul nu se mai întrerupe prin alte ocupații. Ca și la orele de curs, învățarea și pregătirea temelor, acasă, pretinde utilizarea unor tehnici intelectuale de lucru, disciplină, ordine, program ce se va respecta cu toată rigurozitatea pentru a fi benefice.

După orele de studiu și pregătire individuală urmează o oră de repaus și odihnă activă cînd elevul servește cina, ajută în gospodărie familia la unele treburi casnice. Pînă la ora culcării se audiază și vizionează emisiuni de radio și televiziune, se citesc lucrări literare sau științifice, se întocmesc albume filatelice sau se desenează, se împletește, se gravează, se efectuează orice altă activitate recreativă ce ține de hoby-ul fiecăruia. Orele 22—22,30 încheie activitatea pe o zi și după toaleta de seară, urmează culcarea.

Pentru cei ce au programate orele de curs după amiaza, după înapoierea de la școală fac o pauză de ½—1 oră cînd pot ieși la jocuri în colectiv sau la plimbare, servesc cina și apoi trec la pregătirea temelor pentru ziua următoare. În această situație, cînd elevul este la încheierea unei activități intense de lucru, studiul individual și învățarea temelor pentru ziua următoare va începe cu obiectele de

învățămînt care nu ridică multe dificultăți. Culcarea și în aceste condiții, nu va depăși orele 22—22,30. Dimineața, timpul cel mai propice pentru studiu individual și învățare este între orele 8,30—11,30, cînd curba de efort atinge maximum de eficiență. Timpul rămas pînă la începerea cursurilor va fi ocupat cu jocuri în aer liber, lectură, odihnă activă, dejunul și drumul la școală.

Dacă pînă nu demult analfabet a fost considerată acea persoană care nu a știut să citească, datorită evoluției rapide a dezvoltării științei și tehnicii, azi se recunoaște în unanimitate că viitorul candidat la analfabetism este acela care nu a învățat (adică cel care nu știe cum să învețe).

Firesc, frecvent fiecare părinte sau cadru didactic îndeamnă pe copii să învețe, să respecte programul zilnic, să se joace frumos, dar trebuie să recunoaștem că nu sîntem în totalitate pregătiți pe măsura acestor intenții lăudabile să-l îndrumăm practic în desfășurarea organizată a unor asemenea activități. Or, acest lucru este necesar pentru că nu fiecare copil are formate de la începutul școlarizării deprinderile de a învăța conștient, în mod independent.

Drumul spre realizarea școlar-profesională nu este deci neted și nici ușor. Dimpotrivă, el este presărat cu numeroase dificultăți care se cer a fi depășite printr-un front comun de acțiune desfășurat de copii, părinți și educatori.

Dorința de a îndruma și supraveghea copiii trebuie sprijinită de priceperi și convingeri. De aceea, reactualizarea unora dintre procedeele cele mai eficace de învățare și a modalităților de organizare rațională a programului de activitate al elevilor considerăm că este nu numai binevenită ci și necesară.

Munca intelectuală a elevului presupune nu numai activitatea sa la lecție sau în cabinete, laboratoare, ateliere școlare, în organizațiile de tineret, în activitățile obștești sau patriotice, în cercurile de creație pionierești sau UTC care se desfășoară organizat în cadrul procesului instructiv-educativ sub îndrumarea nemijlocită a cadrelor didactice ci și munca școlară acasă, unde are loc studiul individual, după manual și notițele luate în clasă sau realizate acasă, lectura complementară sau suplimentară, efectuarea temelor pentru acasă.

Asimilarea sau cunoașterea ansamblului de prescripții privind igiena, organizarea și metodologia însușirii eficace a cunoștințelor de către elevi este necesară în scopul reducerii efortului și măririi randamentului, adică în scopul realizării unei economii de timp și de efort prin învățarea unor tehnici de scurtare a timpului destinat studiului.

Supunem atenției în special acele metode și tehnici de organizare și realizare a învățării, care constituie, din experiența valoroasă, elementele de bază în activitatea școlară, extrașcolară și auto-educativă.

Cercetările de igienă școlară și psihopedagogie pe care le-am întreprins au relevat că adaptarea elevilor la procesul instructiv-educativ este foarte complexă. Ea este influențată nu numai de unii factori constituționali, individuali cum ar fi nivelul dezvoltării psihofizice a copiilor, interesul, motivația de care dau dovadă sau de antrenamentul de care ei dispun ci și de o serie de factori externi de mediu dintre care cităm : durata dificultăților, caracterul orelor de curs, condițiile mediului (lumină, zgomot), familial sau școlar. Randamentul în muncă este condiționat la copil, deși nu în aceeași măsură ca și la adult, de ritmurile biopsihice, care se re-

feră la concordanța perfectă, parțială sau lipsa acesteia între comportamentele sau dimensiunile fizice, intelectuale și afective ale personalității.

Făcînd abstracție de acești factori, trebuie să știm că solicitările la care este supus copilul pentru pregătirea unei lecții trebuie să fie în consens și cu capacitatea de efort a organismului. Numai așa vom avea randamente maxime. Trebuie să evităm planificarea unor activități care solicită în mod deosebit copilul pentru perioadele de scădere a capacității funcționale sau, invers, de planificare a unor activități care nu cer efort în perioadele de maximă funcționalitate a organismului. Se impune să cunoaștem deci eficiența optimă în funcție de curbele specifice de efort, săptămînal sau zilnic.

Trebuie să știm cu toții că pe parcursul unei săptămîni școlarii prezintă mari fluctuații în ceea ce privește capacitatea de muncă și că de aceea productivitatea învățării nu este aceeași permanent. Astfel, în zilele de marți și miercuri elevii au cea mai crescută capacitate de muncă, luni randamentul este scăzut ca expresie a unei noi angrenări în activitatea de studiu după o zi de repaus. Joi capacitatea de muncă începe să scadă, scădere care se accentuează vineri, cînd randamentul este cel mai redus. Sîmbăta capacitatea de muncă atingînd aproape același nivel ca ziua de joi. Scăderea treptată a capacității de lucru se datorează unei însumări a solicitărilor școlare din zilele anterioare ale săptămînii.

Deci, pentru a obține un randament maxim este necesar ca solicitările școlare să fie dozate în concordanță cu starea organismului și respectate normele igienice de alternare a efortului cu odihna în vederea refacerii capacității funcționale organice.

În vederea reducerii oboselii elevilor, este necesar să cunoaștem că dispoziția pentru învățătură

a elevilor diferă chiar în decursul unui an școlar. Datorită solicitării sporite la care sînt supuși elevii la începutul anului școlar pînă se acomodează cu regimul muncii școlare, după o perioadă mai lungă de repaus (vacanța mare) și la sfîrșitul ultimului trimestru, ca urmare a solicitării dintr-un an școlar s-a pus în evidență chiar o scădere a greutății corporale a copiilor în aceste perioade.

În cele trei trimestre școlare există unele diferențe în privința capacității de muncă. Distingem o perioadă de acomodare, în primul trimestru, caracterizată printr-o adaptare „tardivă" a multor elevi la exigențele muncii școlare. Trimestrul al II-lea se caracterizează prin cel mai ridicat randament școlar. În trimestrul al III-lea, în special în a doua parte a acestuia, se observă o scădere a capacității de muncă. Deci, copilului nu putem să-i pretindem aceeași conduită școlară tot timpul. Sînt niște cerințe formulate și limitate legic, iar o parte dintre noi ne încadrăm în ele. Există desigur excepții. Prin structura lor programele școlare au prevăzut ca solicitările să fie administrate în consens cu specificul ritmicității înscrierii în curba de efort anual, trimestrial, săptămînal și zilnic a desfășurării lecțiilor.

Randamentul în muncă nu este același nici în cursul unei zile. În fiecare zi a săptămînii se menține caracterul de bază al ritmului diurn, modificîndu-se doar nivelul valorilor capacității de lucru. Apare întrebarea care sînt orele cu randamentul optim ? Dacă luăm ca repere extreme orele de dimineața (cînd încep în mod obișnuit lecțiile sau în situația cînd elevul învață după masa cînd el ar trebui să înceapă să-și pregătească lecțiile) și 20—21 seara cînd ar trebui să se încheie de regulă pregătirea temelor, se afirmă că productivitatea este

maximă în cursul programului de dimineaţă, îndeosebi la ora a 2-a şi a 3-a, la elevii mai mari şi în ora a 4-a. După aceste ore curba capacităţii scade şi se instalează oboseala, de altfel uşor observabilă în conduita copiilor care încep să se „foiască" mai mult în bănci, să fie neatenţi ; apare plictiseala şi somnolenţa.

Curba productivităţii învăţării este cea mai scăzută spre ora mesei de prînz şi imediat după aceasta, circa o oră şi jumătate. După acest interval de timp capacitatea de învaţare este în creştere, atinge un maximum (care nu îl egalează pe cel de dimineaţa) şi apoi scade spre ora regulata de culcare. Bineînţeles, obişnuinţele copilului (şi amintim din acest punct de vedere pe acei copii care învaţă în două sau trei schimburi la şcoala) au un rol însemnat, în sensul că îşi pot modifica perioada de maximum randament în alte momente ale zilei. În orice caz, o pauză de 1—1h 30' în medie, după luarea mesei de la amiază este indicată. O pauză prea mare sau pauzele prea frecvente nu sînt indicate, deoarece se pierd efectele antrenării în muncă, iar copilul îşi reface mai greu dispoziţia de a învăţa.

Dinamica muncii intelectuale este influenţată pozitiv prin întocmirea judicioasă a orarului zilnic şcolar care respectă curba de efort. Acţionarea convergentă a familiei în acord cu prevederile programelor de învăţămînt, în vederea prevenirii instalării oboselii şcolare este permanent şi nemijlocit asigurată prin efectuarea de către copii a temelor pentru acasă.

Ţinînd seama de faptul că şcolarii nici nu au formate deprinderile de muncă independentă şi nu au capacitatea de a-şi organiza timpul de lucru, familia trebuie să contribuie mai substanţial pe linia

dezvoltării interesului pentru învăţătură şi a iniţierii copiilor în formarea obisnuinţei de a învăţa sistematic. Faptul devine posibil prin efectuarea temelor pentru acasă. Pentru realizarea în mod corect a acestora este necesară acţionarea familiei în strînsă colaborare (coordonată şi convergentă) cu îndrumările cadrului didactic în vederea continuării muncii acasă a copilului şi a instituirii unui regim de activitate zilnică, care să fie corect din punct de vedere igienic şi psihopedagogic. Cu cît copilul este mai mic cu atît mai mult activitatea sa trebuie riguros organizată, permanent supravegheată şi sistematic controlată. Modul în care acestea sînt îndeplinite reflectă şi nivelul atins în colaborarea dintre familie şi şcoală.

Raportînd datele obţinute de noi la cele indicate în *Îndrumările metodice privind temele pentru acasă şi verificarea pregătirii elevilor prin lucrări de control* (1977) (la elevii din clasele IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI) s-au realizat abateri în plus sau minus de 30 minute la unele clase, faţă de normele prevăzute de M.E.I. Diferenţele nu au semnificaţie statistică.

Cumulînd orele de clasă cu cele de învăţare acasă rezultă o creştere treptată a activităţilor şcolare obligatorii de la 6 ore la clasa a IV-a, la 11 ore pe zi la clasa a X-a. Dacă la acest număr de ore se mai adaugă alte modalităţi de perfecţionare instructiv-educativă, sub formă de consultaţii la limbi străine, instrumente muzicale, arte plastice (chiar dacă nu sînt practicate decît de 40—60 % din elevi), se ajunge ca aceştia să presteze o muncă susţinută cu preponderenţă de timp intelectual de 7 ore şi 35 minute (clasa a IV-a), pînă la 13 ore (clasa a X-a), ceea ce depăşeşte cu mult activitatea normată a adultului şi este în detrimentul odihnei şi refacerii

potențialului de muncă datorită suprasolicitării. Or, randamentul în muncă depinde în mare măsură de priceperea de a ști cum să te odihnești. Acestui aspect i-au fost consacrate mai multe studii, motiv pentru care în cele ce urmează vom reaminti cele mai semnificative constatări.

Tipul de odihnă pentru care optăm depinde de genul muncii anterior prestate, de durata efectuării acesteia și de efortul depus. Ne vom odihni mai bine alternînd activitățile intelectuale cu cele fizice. Avînd în vedere că realizarea programului de odihnă poate fi particularizată anual, pe sezoane, se preferă ca în cursul perioadei de vară să fie schimbat nu numai tipul activității ci și mediul. În acest sens, plecarea în excursii, tabere, la munte, la mare sau la rude oferă posibilități nelimitate de recreere. Se presupune că ai dobîndit priceperea de a-ți programa adecvat timpul de muncă dacă reușești să-ți pregătești lecțiile zilnic în timp optim, astfel încît duminica să rămînă zi destinată odihnei. În fiecare sezon se vor efectua exerciții fizice, mișcări în aer liber, se va practica chiar un sport. Zilnic nu se va renunța la lectură și la realizarea activității preferențiale (învățarea unei limbi străine, exersarea la un instrument muzical, modelaj, pictură, filatelie etc), deși uneori timpul nu permite să facem tot posibilul ca cel puțin 10—15 minute copilul să citească și să facă ceea ce lui îi place cel mai mult.

Copilul care-și începe pregătirea temelor pentru acasă imediat cum sosește de la școală va munci în general mai mult. El are nevoie de o pauză de cîteva ore între lecțiile de la școală și cele de acasă. E posibil ca totuși uneori copilul să manifeste dispoziție afectivă pentru realizarea cît mai curînd a temelor. Aceste momente de inspirație creatoare și curiozitate epistemică este firesc să fie folosite la timpul potrivit.

Ordinea în care sînt efectuate temele pentru acasă prezintă, de asemenea, o deosebită însemnătate, cu atît mai mult cu cît practica arată că elevii săvîrșesc în mod frecvent abateri de la igiena activității intelectuale, începînd cu temele ușoare și amînînd pentru mai tîrziu efectuarea temelor grele, deși acestea presupun eforturi sporite. În acest sens, se recomandă ca temele pentru acasă să fie efectuate în ordinea descrescîndă a dificultăților pe care le prezintă, astfel încît temele ușoare — indiferent dacă sînt orale sau scrise — să fie lăsate în a doua parte a activității, cînd capacitatea de efort intelectual și ritmul de muncă diminuează. De asemenea, este recomandabil ca elevul să treacă la efectuarea temei scrise numai după ce a învățat lecția oral. El va dobîndi astfel datele necesare executării acesteia în mod conștient și independent, prevenindu-se atît acordarea ajutorului precum și învățarea neeconomică și necorespunzătoare calitativ. Rezolvarea prealabilă a temelor orale — cum ar fi : povestirea lecției din manual, învățarea unor reguli și definiții, răspunsul la anumite întrebări etc. — este esențială pentru calitatea temelor scrise, dacă sînt corelate cu acestea.

În orele rezervate pentru efectuarea temelor, elevul trebuie obișnuit să lucreze susținut și concentrat, planificîndu-și cu aproximație timpul destinat realizării fiecărei activități, să se facă pauze scurte după încheierea unei anumite activități, și nu la întîmpare, în orice moment al lucrului. În general, pentru elevul din primele două clase se recomandă ca asemenea pauze să se facă după circa 10—15 minute de activitate, iar la celelalte clase după 20—30 minute. Prin urmare și părinții trebuie an-

trenați în organizarea regimului rațional de viață și activitate de acasă a copilului, program care trebuie respectat întocmai, avîndu-se în vedere că abaterile produc perturbări ale bioritmului și stereotipurilor dinamice solicitînd organismului eforturi în plus pentru readaptare. În acest sens, este imperios necesar să se respecte, așa cum am arătat, programul de odihnă, timpul destinat activităților recreative și pentru mișcare în aer liber, orele de somn, de muncă, momentele optime în care trebuie să înceapă efectuarea temelor și durata aproximativă de rezolvare.

În privința temelor pentru acasă, grija părinților trebuie să fie aceea ca elevul să le efectueze zilnic și să respecte recomandările cadrului didactic. El trebuie să-i reamintească la început mai frecvent copilului cum să-și organizeze munca, să-l călăuzească în respectarea celor mai eficiente căi de lucru și, de asemenea, să-l controleze în îndeplinirea sarcinilor primite pentru a nu se duce la școală cu unele teme neefectuate.

La nevoie, părinții pot interveni cu explicații referitoare chiar la conținutul propriu-zis al unor teme, dar numai în momentul cînd copilul a ajuns la unele dificultăți pe care deși a încercat, nu le-a putut depăși. Explicațiile trebuie date astfel încît să-i stimuleze pe copii să lucreze în continuare singuri. Intervenția în conținutul temelor nu trebuie să devină un obicei, întrucît aceasta dăunează copilului. Dezvoltarea independenței în însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cerute prin programele școlare, formarea capacității de a depune eforturi sistematice și susținute, educarea unor trăsături de voință sînt în mod evident prejudiciate în cazul în care părinții preiau efortul pe care trebuie să-l facă elevul în actul învățării.

Este aproape complet neglijată inițierea copiilor în ceea ce privește rolul important ce-i revine asigurării unei ambianțe plăcute a locului de pregătire a lecțiilor. În acest sens, se impune să i se asigure copilului condiții optime de confort pentru studiu. Copilului trebuie să i se amenajeze un loc corespunzător, pe cît posibil stabil pentru lucru, care să aibă prevăzut spațiu suficient pentru cărți și rechizite școlare, lumina să-i vină din partea stîngă. Copilul are nevoie de liniște, de o atmosferă calmă și siguranță care să-i sporească încrederea în propriile forțe, pentru a obține un randament școlar pe măsura capacităților sale. Adulți fiind, știm că o supărare mare ne indispune, scade elanul de a activa, produce modificări biochimice similare unor eforturi îndelungate.

În multe situații epuizarea, istovirea este mai mare decît în urma mai multor ore de muncă intensă, iar capacitatea de muncă se reface mai lent decît după o muncă fizică sau intelectuală încordată. Pe cît e posibil să evităm situațiile care pot genera disconfort psihic copiilor, să ne gîndim mai mult că atitudinea binevoitoare față de copil îi creează o stare de mulțumire, de bună dispoziție, ceea ce favorizează randamentul în muncă.

Deși copilul se poate strădui foarte mult să-și însușească cunoștințele, succesul muncii lui depinde nu numai de silința pe care o depune și de organizarea exterioară a activității sale, ci și de măsura în care posedă procedeele corespunzătoare de învățare, tehnica de studiu ca atare, avînd în vedere că învățarea temeinică presupune a înțelege și a memora în mod activ, logic.

Este inadmisibil a permite copilului să învețe pe de rost lecțiile așa cum sînt tentați să procedeze

elevii în clasa I, deoarece astfel ei depun efort, în mare parte de prisos, cunoștințele astfel asimilate se păstrează mai puțin și se reactualizează mai dificil. Introducerea copilului în tainele tehnicii învățării este pe cît de necesară pe atît de importantă. Cu toate că nu există încă o lege general valabilă a celei mai eficiente învățări, unele indicații pot fi formulate. Ele sînt rezultatele din practică și din studiile de psihopedagogie și sociologie educațională.

Pentru învățarea unui material de volum restrîns (un fragment muzical, o poezie scurtă, un aforism, ghicitoare etc.), procedeul cel mai indicat este memorarea prin lectura integrală de repetate ori, controlîndu-se reținerea. Pe măsură ce lungimea sau volumul materialului crește trebuie să intervină o anumită fragmentare, o învățare pe părți, o astfel de învățare cîștigă în eficacitate și devine din ce în ce mai economică. În această situație se citește textul integral și pe urmă se învață pe fragmente logice. De exemplu, pentru o poezie formată din mai multe părți este indicată tehnica însușirii progresive. Se învață mai întîi prima strofă, apoi strofa a doua. În continuare se repetă cele două strofe împreună, apoi se memorează strofa a treia, urmînd repetarea împreună a celor trei strofe ș.a.m.d. Întrucît se știe că începutul și sfîrșitul se reține mai ușor, în timp ce părțile din mijloc se reține mai greu, învățînd după procedeul prezentat se evită dificultățile care apar frecvent la copii cînd învață fragmentat cîte o strofă, în sensul că nu știu cum să continue cînd trec la o nouă strofă și spun reluînd mereu începutul.

Cînd se învață un material de volum mai mare, care comportă fragmente logice, este indicat un procedeu de învățare în mai multe faze. La început, se citește lecția în întregime o dată sau de două ori

pentru identificarea fragmentelor mai importante sau mai dificile. Intervine apoi faza de învățare pe părți a materialului fragmentat în unități de înțeles unitar. Stabilirea fragmentelor nu se va face pe baza unor criterii exterioare ilogice, cum ar fi, de exemplu, învățarea unui anumit număr de rînduri sau pagini. Textul însuși prin organizarea materialului în pagini pe alineate, pe subtitluri etc. sugerează modul de fragmentare. Parcurgînd aceste fragmente copilul trebuie să fie mereu preocupat de a face legătura cu întregul. În final se impune o nouă citire a lecției întregi pentru asamblarea părților.

În timpul învățării pe fragmente se fac sublinieri, însemnări, notițe, schițe, se extrag idei, citate, se întocmesc scheme, rezumate etc., adică se lucrează cu creionul în mînă și cu caietul alături, alcătuind planul lecției, un fel de rezumat în care se includ ideile esențiale. Procedînd astfel, se ușurează enorm memorarea. Întipărirea va fi cu atît mai profundă, păstrarea cu atît mai trainică, cu cît se va acționa pe mai multe căi cu materialul pentru memorat. Nu citirea repetată este productivă ci lectura îmbinată cu reproducerea. Este foarte bine ca încercările de reproducere a cunoștințelor învățate să se facă cu voce tare în cuvinte proprii, respectîndu-se planul alcătuit de copil sau cel dat de cadrul didactic. Este important să știm că recapitularea este mai productivă dacă este eșalonată. În învățare trebuie respectată o anumită continuitate și regularitate, în vederea întipăririi și fixării cunoștințelor noi în sistemul celor anterior însușite, deoarece materialul învățat se reține masiv imediat după învățare, treptat, începînd cu a patra zi, intervine uitarea, care se instalează respectînd o anumită curbă, desigur dacă nu intervin alte repetări.

Lipsa antrenamentului sau întreruperea studiului atrage după sine o pierdere de spor, o scădere a ritmului muncii intelectuale. Sociologul Dimitrie Gusti avea obiceiul să spună : „Te lași de carte o săptămînă, ea se lasă de tine o lună. Te lași de carte o lună-două, ea te lasă pentru un an, te lași un an-doi, te-ai lăsat de ea pentru totdeauna". Reluarea de fiecare dată a muncii intelectuale cere efort, iar noi oamenii, căutăm să evităm eforturile prea mari. De aceea, continuitatea în munca intelectuală este o lege. G. Enescu spunea : „Dacă nu cînt la vioară într-o zi, degetele își pierd acea flexibilitate și sensibilitate fără de care concertele mele nu ar putea atinge calitatea dorită".

Școlarul trebuie să știe să-și eșaloneze astfel materiile cînd învață încît obiectele de învățămînt similare prin conținut să nu le pregătească succesiv, pentru că altfel apar ușoare confuzii, interferențe mai ales dacă învățarea nu este suficient de temeinică.

Se poate amîna, chiar preveni apariția oboselii intelectuale printr-o anumită alternanță între materii care se bazează pe reprezentări concrete (geografie, istorie, științele naturii, literatură), cu discipline care se întemeiază pe noțiuni și raționamente diferite (matematică și fizică). Această succesiune sau îmbinare între activități bazate pe imagini și cele care operează în mod predominant cu abstracțiuni solicită prin alternanță cînd unele elemente corticale cînd altele, evitînd astfel epuizarea rapidă a acelorași celule nervoase.

Așadar, esența muncii intelectuale, în această arie de educație socială, constă în înțelegerea alternării activităților. Nu este indiferent pentru copil modul în care are loc trecerea de la activitățile libere și joc la pregătirea și îndeplinirea programului școlar. Este foarte important de a le forma copiilor deprinderea ca alternarea acestor activități să nu fie realizată prin practici coercitive, punitive, ci prin motivare, înțelegere și argumentare. Metodele demonstrației, explicației, exemplului personal să se îmbine cu propriile activități ale copilului de a-și organiza el singur programul de lucru, de a cronometra, de a face ordine, de a lua inițiative și de a respecta îndeplinirea celor propuse spre realizare în cursul unei zile.

Un alt aspect important al învățării, dar, în același timp, de etică și simț de răspundere este acela al controlului și autocontrolului. Copilul trebuie să știe să învețe controlîndu-se, verificîndu-se. Copiii uneori spun că știu dar nu pot să se exprime. Deci, în atenția noastră să stea mereu prezentă preocuparea de a dezvolta copiilor noștri exprimarea corectă a gîndurilor, a transpunerii în plan verbal a impresiilor percepute. În timp ce ei reproduc lecția acasă să le atragem atenția de a evita repetarea aceluiași cuvînt într-o frază, să nu folosească pleonasme, să nu fie utilizate inutil sinonime, să folosească cuvinte care să redea precis ideea care intenționează să o transmită, să evite cuvintele banale (lucru, obiect) regionalismele, barbarismele, termenii de argou, să-și însușească limba literară corectă.

Copiii trebuie obișnuiți ca să povestească cît mai mult ce au făcut, văzut, auzit, filmul vizionat sau spectacolul audiat. Procedînd astfel le dezvoltăm capacitatea de înțelegere și de interpretare independentă.

Trebuie să reamintim uneori copiilor ca lecțiile deosebit de grele să fie revăzute înainte de culcare ; în cursul somnului lucrurile „se așază", uneori chiar se clarifică, efectele constatîndu-se dimineața.

De asemenea, cînd au de pregătit o lecție mai dificilă care se învață mai greu se va proceda astfel. Dacă lecția respectivă trebuie știută pentru a doua zi se vor respecta următoarele etape : pregătirea temelor va începe cu această lecție, revenindu-se asupra ei după terminarea celorlalte, iar dimineața se ve efectua încă o scurtă recapitulare. De obicei, pregătirea lecțiilor grele se face în mai multe etape. Se învață în ziua cînd a fost predată apoi se repetă zilnic pînă cînd este inclusă din nou în orar. De obicei, în prima zi ea apare ca fiind destul de dificilă, totuși cînd este reluată parcă nu mai este chiar atît de grea. Cum se explică acest lucru ? Cu toate că de cele mai multe ori elevul nu se mai gîndește la acea lecție, are loc o fixare ca urmare a activității subconștiente a creierului. Iată cum putem evita uneori eforturile intelectuale încercînd să învățăm eșalonat. Se asimilează ușor, rapid și bine dacă ceea ce trebuie învățat înțelegi, te interesează, și poți să-ți concentrezi la maximum atenția în procesul memorării.

Nu este lipsit de importanță de a le mai reaminti din cînd în cînd că jocul e joc și nu bătaie și mai ales că în timpul lecției trebuie să fie disciplinați. Pentru un moment de neatenție în clasă, vor trebuie să lucreze de trei ori mai mult acasă. Dacă se întîmplă totuși să piardă un timp scurt firul expunerii, este absolut obligatoriu ca în școală el să-și clarifice ceea ce nu a înțeles, întrebînd fie cadrul didactic la sfîrșitul orei, fie un coleg în pauză.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, 1985.

Abrahamson F., *L'adaptation scolaire*, în „Semaine de Hopitaux" Paris, 1966.

Antal A., *Igiena școlară*, București, Editura Medicală, 1978.

Ausubel P. D., Robinson C. Fl., *Învățarea în școală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

Cazacu A., *Condiția socială a omului și integrarea proceselor educaționale*, în : I. Tudosescu și A. Cazacu (red.), „Contradicțiile sociale în socialism", București, Editura Politică, 1980, p. 221—246.

Chircev A., *Prevenirea insuccesului școlar și asigurarea promovabilității tuturor elevilor*, în „Practică, creativitate și modernizare în școală", Cluj, 1972, p. 21—25.

Coașan A., Simu A., Tiszay G., Antal A., *Evaluarea psihopedagogică a preșcolarilor în vederea școlarizării*, în „Grădinița și educație moral-politică și patriotică", Culegerea metodică editată de Revista de pedagogie, 1977, p. 84—89.

Coașan A., *Evaluarea educabilității copiilor mici prin verificarea cunoștințelor*, în „Grădinița și școala", în *Învățămîntul preșcolar și școlar*, Culegere metodică editată de Revista de pedagogie, 1981, p. 20—26.

Dancsuly A., Salade D., *Educație și contemporaneitate*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1972, p. 7—59.

Farkas M., *Premise psihologice ale intrării copilului în clasa I-a*, în I. Radu și B. Zörgö (red.), „Studii de psihologie școlară", București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p. 300—321.

Kulcsar T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
Radu I., Kulcsar T., *Examenul psihologic la intrarea în clasa I*, în „Orientare școlară și preorientare profesională", București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p. 128—151.
Radu T. I., *Învățământul diferențiat, concepții și strategii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
Raven C. J., *Guide to using the coloured progressive matrices*, London, H. K. Lewis, 1965.
Roșca A., Zörgö B., *Aptitudinile*, București, Ed. științifică, 1972.
Salade D., *Succesul și semnificația sa pedagogică*, în „Revista de pedagogie", nr. 4, 1963.
Străchinaru I., *Devierile de conduită la copii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969.
Schiopu U., *Aspecte ale adaptării în perioada preșcolară*, Analele Univ. București, XVIII, 1969.
Vasilescu A., *Timpul liber al elevului adolescent*, București, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
Zazzo R., *Les debilités mentales*, Paris. Libr. Armand-Colin, 1969.

CUPRINS

Cuvînt înainte 5
Cap. I. **Considerații generale privind adaptarea școlară.** 9
1. Conceptul de adaptare școlară . . . 9
2. Indicatori ai adaptării școlare . . . 14
3. Factori favorizanți ai adaptării școlare . 16
4. Criterii de evaluare 18
Cap. II **Premisele adaptării școlare** 27
1. Stadiul și nivelul maturizării copilului apt și a celui inapt pentru începerea școlarizării 27
2. Cunoștințe pe care copilul trebuie să le posede la înscrierea în clasa I 38
3. Caracteristici psihopedagogice diferențiatoare dintre elevii adaptați facil progresului instructiv-educativ și cei cu dificultăți de adaptare școlară 41
4. Influența mediului ambiant din familie . 47
Cap. III. **Etiologia și tipologia dificultăților de adaptare școlară** 50
1. Scurtă sinteză asupra genezei dificultăților școlare 50
2. Etiologia dificultăților școlare 52
3. Tipologia dificultăților școlare 55
3.1. Debilitatea mintală 56
3.2. Intelectul de limită 58

3.3. Tulburările instrumentale 61
3.4. Instabilitatea psiho-motrică 68
3.5. Tulburările afectiv-motivaționale și volitive 70
3.6. Tulburările de comportament . . 75

Cap. IV. **Prevenirea, remedierea și înlăturarea dificultăților de adaptare școlară** 79

1. Profilaxia dificultăților de adaptare la vîrsta preșcolară 80
2. Optimizarea strategiei preventive pentru înlăturarea dificultăților de adaptare școlară a elevilor 89
2.1. Prevenirea și înlăturarea disgrafiei . 94
2.2. Prevenirea și înlăturarea dislexiei . . 96
2.3. Organizarea rațională a regimului de muncă și de odihnă al elevului. Inițieri în tehnica de studiu individual . 98

Bibliografie selectivă 119

ÎN COLECȚIA „ȘTIINȚA PENTRU TOȚI" AU MAI APĂRUT :

1. *Elena Toma, Magda Stavinschi*
— **La drum cu Pămîntul**

2. *Valeria Ichim*
— **Trenuri de mare viteză**

3. *Preda Constantin*
— **În lumea profesiilor**

4. *Ecaterina Bordei-Ion, Anca Mustățea*
— **Cine ești tu, meteorologule ?**

5. *Alexandru Negru*
— **Biocibernetica și evoluția vieții**

6. *Lucian Gavrilă*
— **Gene în populații**

7. *Gh. Benga*
— **Călătorie în microuniversul celulei**

8. *C-tin Cuciuc*
— **Sistemul democrației socialiste**

9. *Petre Raicu,*
Elena Badea
— **Cultura de celule și biotehnologiile moderne**

10. *Octavian Popescu*
— **Știința și tehnica în slujba sănătății**

11. *Ioan Neacșu*
— **Educație și acțiune**

12. *Titus Filipaș*
— **Materie și tehnologie**

13. *Alex. Boiu*
— **Natura gîndită**

14. *Gh. Păun*
— **Paradoxurile clasamentelor**

15. *Alex. Bologa*
— **Productivitatea primară marină**

16. *Ștefan Niculescu*
Maier
— **Teste de aptitudini și perspicacitate**

17. *Daniel Mateescu,*
Gabriel Petrescu,
Dumitru Țibuleac,
Luminița Vlad
— **Știința și informatica**

18. *Maria Rabega,*
C-tin Rabega
— **Lipidele și viața**

19. *Florian Drăgoi*
— **Ocluzia intestinală**

20. *Ileana Despina*
Plămădeală
— **Ce este televiziunea digitală ?**

21. *Marin Ivașcu,*
George Ionescu
— **Fizica și problemele energiei**

22. *Ion Cămășoiu,*
Camelia Cămășoiu
— **Ce este eficiența ?**

23. *Solomon Marcus*
— **Moduri de gîndire**

24. *Mihai Cruceanu,*
Aurelia Vasile,
Popovici Eveline
— **Fibre optice**

25. *Ioan Neacșu*
— **Civilizație și conduită**

26. *Ion Drăgan*
— **Curiozitate și interes de cunoaștere**

27. *Ion Anghel,*
Toma Nicolae
— **Cromozomii**

28. *Ioan Rațiu-Suciu,*
Camelia Rațiu-Suciu
— **Resurse stocabile și nestocabile**

29. *Gavril Horja*
— **Forțele de producție în dezvoltarea societății**

30. *Vasile Pătulea,*
Stelu Șerban,
Gabriel I. Marconescu
— **Răspunderea și responsabilitatea socială și juridică**

31. *Victor Ernest Maşek*
— **Designul și calitatea vieții**

32. *Traian Caracaș*
— **Durerile celor două plăceri (alcoolul și tutunul)**

33. *Mihai Romeo,*
I. Oancea,
Elisabeta Reghina,
P. Oancea
— **Radarul ? Un ochi radioelectronic spre Univers !**

34. *Ion Diamandi,*
Lucia-Crysua Călinescu
— **Dialog cu viitorul**

35. *Toma Liviu*
— **Ce știm despre anghilule**

36. *Șt. Șandor*
— **Alcoolul, inamic al vieții care se naște**

37. *Zeno Folescu*
— **Quarqurile, supersimetria și superstringurile**

38. *Mircea Regneală*
— **Microformatele și informarea tehnico-științifică**

39. *Gh. Păun*
— **Matematica ? Un spectacol**

40. *Cristian Calude*
— **Adevărat, dar nedemonstrabil**

Redactor : AUREL DICU
Tehnoredactor : ANGELA ILOVAN

Coli de tipar : 4
Bun de tipar : 10.09.1988. Apărut : 1988.

Tiparul executat sub comanda
nr. 1057 la
Întreprinderea Poligrafică
„13 Decembrie 1918",
str. Grigore Alexandrescu nr. 89-97
București,
Republica Socialistă România

STIINTA PENTRU TOTI

297

In cuprinsul lucrării sînt oferite cele mai revelatoare posibilități de facilitare a adaptării precum și cele care pot genera vastitatea dificultăților școlare. Pentru preîntîmpinarea acestora, lucrarea oferă familiei, grădiniței și școlii posibilitatea cunoașterii caracteristicilor specifice copilului apt pentru începerea școlarizării și a celui insuficient maturizat, precum și simptomatologia specifică celor mai frecvente forme de manifestare dezadaptativă a elevilor.

Din perspectiva aceluiași scop, lucrarea relevă eficiența măsurilor profilactice aplicate la preșcolari, precum și a principiilor optimizării, adaptării elevilor la cerințele instructiv-educative.

Editura Științifică și Enciclopedică

Lei 4,50